

DETECCIÓN Y PREVENCIÓN DE PROBLEMAS PSICOLÓGICOS EMOCIONALES EN EL ÁMBITO ESCOLAR

VICTORIA DEL BARRIO & MIGUEL ÁNGEL CARRASCO
Facultad de Psicología.
Universidad Nacional de Educación a Distancia.



FORMACIÓN

continuada a distancia

Contenido

DOCUMENTO BASE.....	3
Detección y prevención de problemas psicológicos emocionales en el ámbito escolar	
FICHA 1.....	19
Principales factores de riesgo e indicadores para la detección de problemas emocionales en los niños	
FICHA 2.....	21
Propuesta de acciones preventivas para las alteraciones emocionales en la escuela	

Documento base.

DETECCIÓN Y PREVENCIÓN DE PROBLEMAS PSICOLÓGICOS EMOCIONALES EN EL ÁMBITO ESCOLAR

INTRODUCCIÓN

El hombre tiende por naturaleza a saber, decía Aristóteles, sin embargo, muchos maestros actuales pondrían en duda este aserto. El quid de la disensión se basaría en la palabra *Naturaleza* que en el caso del hombre parece ser cambiante, polivalente, histórica, como sostenía Ortega. Si pensamos en lo natural frente a lo artificial, un aula pertenece de lleno a lo segundo y el gran problema es lograr una conexión de esta artificialidad lograda penosamente con su origen natural.

El hambre aviva el seso es un dicho popular que, como otras tantas veces, coincide con la experiencia, *que es la madre de la ciencia*. El hambre es una necesidad básica que se convierte en una motivación primaria, es decir, los individuos necesitan conseguir la meta que remedie esa necesidad. Cuando una persona está sometida a una carencia de necesidades primarias se *mueve* en busca de una solución al problema y pone en marcha todos sus recursos, mentales, emocionales, físicos y sociales para la consecución de aquello que sacia su necesidad y que a su vez produce el placer de su consecución. Este es el radical y verdadero incentivo de la acción.

La inmediatez es una de las características de las necesidades primarias básicas: la respiración, el hambre, el sueño, la sed, el sexo y, en el caso de los niños, también el juego. Todas se dan aquí y ahora con una mayor o menor perentoriedad de logro y su placer añadido.

El esfuerzo y el saber son dos de los métodos de solución de necesidades; el primero genera fracasos y logros; el segundo consiste precisamente en la acumulación de logros que pueden ser transmitidos a sus congéneres para facilitar la consecución de las metas alcanzadas con anterioridad. Cuando esa acumulación ha sido suficientemente copiosa y plural se creó la escuela como órgano específico de la transmisión que ya no es posible por simple observación de los otros. Pero...la escuela es artificial y, en consecuencia, lo que se hace en ella no se relaciona directamente con una necesidad básica, y, además, es mediata, es decir su utilidad, si la tiene, no se ve a corto plazo. Por tanto, la escuela tiene dos serios problemas básicos: 1): lograr “vivificar” el aprendizaje acercando y mostrando su utilidad para la vida real, como proponía la Escuela Nueva, haciendo que las metas mediatas sean alcanzables, ofreciendo pequeñas metas a corto plazo; y 2), crear necesidad de aprender proporcionando incentivos adecuados asociados a esas metas inmediatas.

En resumen, el aprendizaje tiene que ser *motivado*, emocionante y útil. Esto no es por supuesto una tarea fácil. La mayor parte de los niños, que suelen moverse por necesidades primarias, se sientan en el aula, pero tienen asegurada su supervivencia, por tanto sus necesidades se ven reducidas o desplazadas y su motivación para el esfuerzo que supone el aprender, desaparece.

Por todo ello, la escuela ha de generar artificialmente la motivación para el aprendizaje y esto técnicamente puede conseguirse utilizando la emoción para producir motivación ligada a pequeñas tareas, con una acción de retroalimentación orientativa clara que permita la consecución de la meta con la sensación de controlabilidad. Esto produce sentimientos positivos sobre la propia capacidad y evita juicios negativos que llevan a la dimisión del esfuerzo.

Las emociones son esenciales para la educación por tanto hay que conocer su papel y en qué proporción incrementan el aprendizaje o lo dificultan. Al ser la enseñanza una actividad interactiva entre dos personas, maestro y discípulo, la relación sentimental entre ambas partes cuenta en este análisis del contexto escolar.

En este capítulo nos vamos a ocupar de las emociones del niño, del adulto y qué condiciones del contexto median en la buena marcha del proyecto que representa la escuela.

Es patente que en la vida humana no sólo existen las necesidades básicas, como muy bien señaló Maslow, sino que hay un sistema de necesidades adquiridas; en este punto es donde radica la importancia del medio proponiendo me-

tas cuyo alcance produce una satisfacción social, paralela a la satisfacción primaria de necesidades básicas.

Todo el mundo desea tener coche, el coche no es una necesidad primaria y, sin embargo, la vida en la que estamos inmersos ha generado ese nuevo tipo de necesidad. Esas necesidades secundarias son las que es necesario manejar en la escuela para lograr la motivación al esfuerzo y al trabajo, puesto que está demostrado que ambas son la esencia del éxito en la escuela (Patrick, Skinner & Connell, 1993).

La motivación de logro, la afiliación, la aprobación social, la atribución causal del éxito son las herramientas a utilizar. Los incentivos, especialmente en el mundo infantil, son de carácter emocional, por tanto, es de importancia capital conocer los desencadenantes de las emociones infantiles y su relación con la motivación.

1.- EMOCIÓN Y MOTIVACIÓN EN EL MUNDO INFANTIL

Los niños tienen pocas ideas y muchos sentimientos. El conocimiento de las emociones infantiles es esencial para poder manejar el mundo de los niños (del Barrio, 2002). Los niños nacen con afectos positivos y negativos alveolados en las tres emociones básicas: miedo, alegría e ira. Poco a poco, van construyendo las otras más complejas, de modo que a los siete años el mundo emocional del niño es comparable con el del adulto en lo que se refiere a conocimiento y regulación; sin embargo, experimenta la emoción con mayor intensidad. El paralelismo entre emoción y motivación es tal que muchos autores las identifican, aunque la motivación puede tener una gama más variada e intelectual.

Uno de los elementos fundamentales es entender que los afectos positivos mueven a la acción, orientada a la consecución de la propia satisfacción, pero también a la satisfacción de los otros a los que me hallo ligado sentimentalmente.

El niño, sobre todo en las primeras etapas de la vida, está vinculado emocionalmente a una persona de referencia que es la que le cuida, alimenta, juega con él y le quiere. Cuando el niño comienza la escuela transfiere a su maestra/o ese vínculo sentimental que le lleva a desempeñar correctamente las tareas que se le encomiendan. Por ello, es esencial cuidar el vínculo entre maestros y alumnos en todos los niveles de enseñanza.

En el mundo actual, los niños pasan en la escuela incluso el período de apego primario (0-3 meses) con lo que la profesora vehicula ese sentimiento. El afecto positivo del niño hacia el profesorado es una garantía de adaptación a la escuela y la herramienta fundamental para lograr su motivación al esfuerzo.

Otro instrumento será el disfrute de la tarea. Este es el cometido fundamental de los pedagogos: determinar la parcelación de las cosas a aprender y presentarlas de la manera más atractiva posible, incluso en forma de juego. Pero, no nos engañemos, a medida que la materia a transmitir se complica, el juego y la diversión son más difíciles de conseguir; por tanto habrá que recurrir a otras fuentes de motivación enraizadas emocionalmente tales como la emulación, el querer agradar, la competición, la consecución de premios. Hoy se tuerce el gesto cuando se usa el término “competición” en el ámbito escolar intelectual, pero se inculca duramente en el deporte sin el menor pestañeo; es una cuestión de valores.

En resumen, es claro que para motivar a un niño o adolescente a aprender hay que poner en juego todo tipo de emociones, especialmente las positivas que le animen a realizar el esfuerzo de la consecución de saberes. Cuando esto sucede se producen, por añadidura, otras consecuencias como el sentimiento de pertenencia a la escuela, la cooperación con los compañeros y la comunicación afectiva con el profesor. Si esto se logra, el éxito está garantizado.

2-RELACIÓN ENTRE EMOCIÓN Y APRENDIZAJE

La psicología ha explorado exhaustivamente el tema de la capacidad intelectual (CI) y de las aptitudes (disposición) en relación con el aprendizaje; pero cosas tan relevantes como las actitudes, la motivación y las expectativas habían sido menos atendidas o relegadas a un segundo término (Nichols, 2003). Por el contrario, en este momento juegan un matiz prioritario, porque los problemas que se detectan en la escuela tienen un marcado cariz emocional y sólo combinando el Cociente intelectual con el Cociente Emocional se pueden alcanzar buenos resultados (Elias, Arnold & Hussey, 2003).

El fracaso escolar de muchos niños superdotados fue el primer aldabonazo que llamó la atención hacia los aspectos emocionales del conocimiento. Si un niño tiene un CI de 170 y no tiene un buen rendimiento escolar es que hay otro elemento sumamente importante que está interfiriendo usualmente en su proceso de aprendizaje. En este caso concreto, ese factor emocional es el aburrimiento (baja activación) con el consiguiente descenso de la atención.

La *ley de Yerkes-Dobson* (1908) mostró la relación entre emoción y aprendizaje de un modo matemático: La curva en U invertida regula este proceso y muestra que la activación emocional eleva el aprendizaje hasta un punto óptimo a partir del cual, si la activación se incrementa, el aprendizaje disminuye. Los procesos de atención, memorización y procesamiento de la información están indisolublemente ligados a estados emocionales. Esto afecta tanto a la emo-

ción negativa como positiva; por ello ha hecho fortuna el término de “estrés positivo”. En el extremo izquierdo de la curva están los niños que tienen, por alguna razón, por ejemplo, una emoción que produce una baja activación, como la depresión. En este caso sus expectativas, su idea de sí mismo y la creencia en su propia capacidad están mermadas. La idea de incapacidad es más potente que la incapacidad misma. Bandura (1997) sostiene que la autoeficacia es el mejor predictor del rendimiento académico. Cuando un niño tiene desesperanza sobre su capacidad escolar no se plantea metas y, si lo hace, no confía en su consecución; por tanto desciende su esfuerzo, interés y activación. Algo paralelo ocurre con el autoconcepto, que desde W. James está unido a la idea de la posibilidad de desarrollo del yo y, por tanto, a su eficacia y rendimiento y así sigue hasta tiempos más recientes (Shmidt, Messoulam & Molina, 2008). Por otra parte el extremo derecho de la curva muestra cómo una mayor activación emocional produce un descenso del rendimiento, como ocurre en el caso de la ira. El equilibrio emocional del niño es la meta a conseguir. La U invertida es la plasmación visual de esa relación. A poca activación emocional poco rendimiento; a moderada activación emocional mayor rendimiento, hasta alcanzar un punto óptimo; a partir de ahí el incremento de activación produce un descenso de rendimiento. Por tanto, las emociones de intensidad moderada ayudan al aprendizaje, mientras que la ausencia de emoción dificulta aprender y el exceso de emoción también.

Ya Marañón (1927) lo proponía precozmente: *Si fuese posible una pedagogía afectiva, nosotros aconsejaríamos a los jóvenes que nos escuchan: trabajad mucho, pero reservad vuestra emoción, administradla a la dosis precisa para dar interés y generosidad cordial a vuestra obra.* Es un programa de educación sentimental *avant la lettre* basado, precisamente, en un conocimiento profundo de la emoción.

Todo aprendizaje necesita su dosis emocional pertinente sin traspasar el punto en donde se convierte en perturbadora. La ansiedad, la ira, el entusiasmo, el estrés, el miedo, el orgullo, la vergüenza ayudan a aprender en su justo medio. Por el contrario, la depresión, la desesperanza, la ansiedad, la rabia impiden el nacimiento de la motivación para alcanzar cualquier meta. La promoción de una activación emocional equilibrada y la detección de emociones negativas que impidan el aprendizaje son metas a conseguir en la escuela. Constantemente se habla de educación emocional, pero raramente se encuentra implementada de una manera sistemática. El control emocional es la herramienta que ayuda a encontrar ese equilibrio, que promueve el rendimiento, por un lado, y la implicación del niño en la escuela, de otro (Skinner, Wellborn & Connell, 1990).

El maestro tiene que poder reconocer el estado emocional de su alumno para poder optimizar su proceso de aprendizaje. Por su parte, el alumno tiene que reconocer sus estados emocionales para poder controlarlos en su intensidad y dirigirlos a las metas adecuadas.

Lo mismo que ocurre con los alumnos pasa con los maestros, puesto que sus expectativas generan la potenciación o el agostamiento del aprendizaje. Esto lo puso de manifiesto el famoso experimento de Jussim (1989) (dio información trucada a los maestros sobre la capacidad intelectual de sus alumnos y las calificaciones de los mismos se vio afectada por esa información) y cuyos resultados siguen siendo vigentes (Keller, 2003). La educación emocional del maestro debe abarcar no solo el conocimiento de las emociones de sus alumnos sino también las propias para poder manejar ambas adecuadamente.

Está demostrado que el apoyo del maestro puede ayudar eficazmente a la recuperación académica de los niños emocionalmente afectados (Dubow, Tisack, Causey, Hryshko & Reid, 1991), pero para ello es necesario preparar a los maestros para que puedan hacerlo eficazmente (Schuz, 2002).

Resumiendo todo lo dicho anteriormente, vemos que la emoción facilita el aprendizaje, pero que si se da intensa o patológicamente lo dificultan. Vamos a tratar aquí aquellas que se dan con mayor frecuencia en el ámbito escolar: ansiedad, depresión, ira y agresividad.

3.- EMOCIONES INTERIORIZADAS QUE INTERFIEREN EN EL APRENDIZAJE: ANSIEDAD Y DEPRESIÓN

Normalmente, estas dos emociones pasan desapercibidas en la escuela, puesto que los niños que las sufren no se hacen notar y a menudo pasan desapercibidos por sus maestros y sus padres. Sin embargo, las consecuencias de aquellas pueden ser devastadoras, no sólo para la integración escolar de los niños sino para su adaptación social futura.

3-1.- Ansiedad

La ansiedad es el trastorno infantil más común. Se estima que su incidencia se mueve entre un 5 - 14% (Klein & Pine, 2002; Keller et al.1992). Esta alta incidencia se explica por su comorbilidad. Parece que, se encuentra asociada a todo tipo de trastornos tanto a trastornos interiorizados como exteriorizados (Eisen, 2008).

La ansiedad consiste en una hipervigilancia, percepción de amenaza, incertidumbre ante la anticipación de eventos negativos y una fuerte activación del sistema nervioso autónomo. Es un sentimiento de temor, tensión y miedo. Se describe como un cierto sesgo en el sistema de procesamiento de la información que incluye especialmente la atención (Beck, Rush, Shaw & Emery, 1979).

La preocupación y quejas somáticas son los síntomas estrella que suelen darse en cualquier tipo de trastornos de ansiedad infantil y adolescente (Weems et al, 2000). Sus factores de riesgo y sus características observables se encuentran resumidas al final para facilitar la tarea de detección entre los profesores (ver ficha 1).

La interferencia de la ansiedad con el proceso de aprendizaje está perfectamente probada ya (Yerkes-Dobson, 1908), pero además de esa función perturbadora respecto a la meta más específica del aprendizaje, su papel es también muy relevante en otros campos escolares de la mayor importancia, como por ejemplo la socialización.

La ansiedad de separación, la fobia escolar y el retraimiento son perturbaciones de la socialización que tienen como denominador común la ansiedad excesiva en el niño. En el primer caso, el niño se niega a separarse de su persona de referencia, normalmente la madre. En ocasiones, se confunde con una fobia escolar, porque el niño no dice que no se quiere separar de sus padres, sino que se niega a ir a la escuela o se pone enfermo por la mañana. El diagnóstico diferencial es fácil: el niño se encuentra perfectamente bien en cuanto consigue quedarse con su madre, pero los síntomas reaparecen si ella se va. Los niños con fobia escolar propiamente dicha, en cambio, se encuentran perfectamente bien en cualquier situación que no sea la ida a la escuela.

En el caso de Fobia de Separación, la solución al problema suele venir por un proceso interactivo entre padres e hijo en donde los primeros tienen que generar unos hábitos de crianza en los que se vayan estableciendo niveles crecientes de independencia y, a la vez, se debe incrementar en el niño la capacidad de afrontamiento de problemas en solitario. En este caso, hay que contar también con que el niño no se socializa con facilidad y ello estorba su integración en la escuela lo que es importante porque, como ya se ha señalado, la sensación de pertenencia y la implicación en la escuela están estrechamente ligados al éxito escolar (Ferrer & Skinner, 2003). Normalmente, este tipo de ansiedad cursa con quejas somáticas que son, a su vez, un buen predictor del descenso de rendimiento (Hugues, Lonsea & Kedall, 2008). Por tanto, hay que cuidar la facilitación de la interacción con sujetos de su misma edad como una meta más de la intervención en su educación.

La fobia escolar tiene dos grandes tipos: I, miedo a la escuela y II, rechazo a la escuela.

En el caso de la *fobia I*, el miedo se suele producir por dos razones: a) por miedo a los compañeros, o b) por miedo a fallar en el aprendizaje. El miedo a los compañeros suele tener, a su vez dos orígenes: uno es el miedo de de quien se ha convertido en víctima, lo que incrementa la acción de los acosadores; otro el que nace de las características diferenciales del sujeto respecto del grupo. En el primer caso, la aserción y las habilidades sociales son las técnicas que se utilizan para incrementar la capacidad de reacción del sujeto paciente, así como la vigilancia y la tolerancia cero hacia los sujetos agresores. En el caso de que los problemas con los compañeros se produzcan por ser diferente (raza, vestido, cultura, lenguaje), el conocimiento mutuo y el incremento de la empatía son las intervenciones más habituales en este problema. Si la fobia se centra en el miedo a fallar en lo académico (ejecución de tareas, equivocaciones, defraudar al profesor), estamos ante una situación que, por la ansiedad que provoca, empeora la capacidad de concentración y hace fallar de nuevo al sujeto, lo que incrementa la fobia convirtiéndose en un círculo vicioso. La solución a este problema es enseñar al niño a controlar su ansiedad, puesto que con ello su rendimiento aumenta (Strahan, 2003).

La fobia escolar II se caracteriza porque el niño no va a la escuela, ni le interesa en absoluto lo que se hace en ella y lo pasa mejor en otros lugares. Huye de la escuela y no le gusta, porque su competencia académica es muy baja y no hay lugar para su integración. En este caso, la ansiedad no es el elemento principal y, aunque puede estar presente, se trata más bien de un problema de aprendizaje que frecuentemente desemboca en un problema de conducta. La intervención en estos casos se ha de centrar en la mejora de las habilidades académicas mediante simplificación de tareas y refuerzo de los resultados obtenidos.

La ansiedad, como hemos visto, interfiere en los dos procesos de adaptación básicos de la escuela: el aprendizaje y la socialización y, por si ello fuera poco, destruye la capacidad de disfrute del ejercicio intelectual. Por tanto, será esencial generar un sistema fácil de detección de la ansiedad al servicio de los maestros y unas directrices claras para su prevención (ver fichas anexas propuestas).

3.2.- Depresión

Es otra de las emociones que interfiere seriamente en el proceso de escolarización en su doble vertiente académica y social. La depresión mayor afecta a los niños entre un 2 y un 4%, mientras que la distimia se acerca al 10% y hasta el 15 % en adolescentes (del Barrio, 2008), sin embargo hay autores que han encontrado cifras superiores un 20% en adolescentes (Costello et al., 2003). Sus factores de riesgo y sus síntomas están recogidos al final (ver ficha 1).

La depresión puede interferir en la adaptación escolar por dos caminos diferentes. En un caso, se trata de una acumulación de fracasos en el rendimiento con origen en distintas causas (falta de atención, dificultades perceptivas, cambios en los métodos de aprendizaje...). Cuando, por cualquiera de estas razones, un niño no logra las metas que se propone y no es capaz de controlar la actividad que le conduciría a su consecución de la tarea escolar, entra en lo que ha dado en llamar “indefensión aprendida” (Seligman & Maier, 1967) que es la antesala de la depresión. El niño cree que no es capaz de realizar con éxito las tareas escolares. Hace mucho que se ha demostrado que cuando la indefensión aparece en los primeros grados permanece y se incrementa en los siguientes (Fichman, Hokoda & Snaders, 1986). Cuando esto se produce, la activación emocional negativa es tal, que el sujeto deja realmente de poder ejecutar tareas, incluso las que antes lograba. Eso produce un descenso de la actividad y de las expectativas, lo que empeora la situación y propicia la acumulación de experiencias de fracaso. Éstas dan lugar a la aparición de la depresión. Se ha demostrado que la desesperanza es una de las emociones más firmemente relacionada con la adaptación escolar junto con la creencia en el control (Nolen-Hoeksma, Girus & Seligman, 1986). En población española, se ha encontrado relación entre depresión y rendimiento, especialmente en un factor del CDI relacionado con la incompetencia (Aluja & García, 2002), También se ha encontrado un mayor nivel de depresión en alumnos integrados (Fors & Domenech, 1993) que apunta en esa dirección.

Por otro lado, existe el proceso inverso, que se da cuando un acontecimiento negativo (por familia, amigos, cambios de residencia...) produce una reacción depresiva en el niño que hasta ese momento estaba perfectamente adaptado a la escuela. Entre los síntomas de la depresión se encuentran la dificultad de concentración, la fatiga y la inactividad. Todo ello repercute negativamente sobre el rendimiento, que hasta entonces había sido bueno. Naturalmente esto constituye otro acontecimiento negativo más que se viene a sumar al primero reduplicando la respuesta depresiva. En este caso, la depresión, como causa desencadenante de las dificultades de aprendizaje produce el fracaso escolar (Fröjd, Nissinen, Pelkonen, Marttunen, Kolvisto & Kaltiala, 2008).

En cualquiera de los casos la relación entre depresión y problemas escolares es alta. En algunos estudios, usando como informantes maestros, padres y niños, llega a alcanzar una correlación de .90 (Cole, 1990; Cole & Turner, 1993). En otro estudio longitudinal se informa también de la fuerte interacción entre emoción negativa, competencia social y rendimiento que se mantiene a lo largo del tiempo (Cole, Martin, Powers & Truglio, 1996). Otros autores encuentran correlaciones significativas, pero de intensidad menor .43 (León et al., 1980) entre esas mismas variables.

Estos mismos datos los hemos encontrado repetidamente en población española. Aquí el estrés escolar es dos veces superior en los niños con sintomatología depresiva que en los que no la tienen (del Barrio & Colodrón, 2000) . Además, la sintomatología depresiva es dos tercios más alta en niños con bajo rendimiento que en los de rendimiento normal (del Barrio & Mestre, 1989). En un trabajo sobre escolares españoles hemos encontrado también que el rendimiento correlaciona con depresión (.21), la depresión con el desajuste social (.58) y éste con rendimiento (.82) (Aluja, del Barrio & García, 2005), lo que indica que la relación entre rendimiento y depresión puede tener además efectos colaterales que complican el cuadro al producirse una interacción entre elementos afectivos y conductuales.

Como hemos visto, si bien la depresión puede ser causa de un descenso del rendimiento escolar, también un descenso en el rendimiento puede causar la aparición de la depresión. Es un proceso que puede tener una doble dirección.

Por si ello fuera poco, un niño deprimido es un solitario que rehúye el contacto social y se cierra en si mismo, con lo que empeora su comunicación social y dificulta más una posible solución a su problema.

Por el contrario las emociones positivas, como la empatía, tienen una relación positiva con el rendimiento y el ajuste social (Mestre & del Barrio, 2004). La empatía se promueve conociendo al otro, su cultura, su vida, sus emociones, su familia, sus ideas, sus ilusiones. Bandura (1996) también había señalado la fuerte relación del rendimiento y la adaptación escolar con la conducta prosocial en combinación con las expectativas del niño y las paternas. Además, como es bien conocido, la conducta prosocial y la empatía están fuertemente ligadas. La prosocialidad es la explicitación social de la empatía personal.

En el caso en el que la depresión sea desencadenada por un problema de rendimiento, la solución se centra en el in-

cremento de habilidades académicas para modificar la situación que la origina: hay que generar autoeficacia y mediante ella instaurar la autoestima. Cambiar el sistema de atribuciones es un elemento eficaz (Bodiford, Eisenstadt, Jonson & Bradlyn, 1988). Si por el contrario el problema comenzase por la depresión hay que centrarse en multiplicar las actividades gratificantes, solucionar el problema desencadenante de la depresión e incrementar las habilidades sociales del sujeto. En resumen, las emociones negativas representan un impedimento para la adaptación escolar en cualquiera de sus formas, mientras que las emociones positivas la facilitan.

Por si ello fuera poco, la depresión tiene en su seno una sintomatología, la irritabilidad, que hace que un niño deprimido no sólo tenga las dificultades derivadas de la poca activación, sino que puede presentar las asociadas a problemas de conducta (Chen, Rubin & Li, 1995), pero ese es justo el contenido del apartado que sigue.

4.- EMOCIONES ASOCIADAS A LAS CONDUCTAS EXTERIORIZADAS QUE INTERFIEREN EN EL APRENDIZAJE

4.1.- Ira como principal antecedente de las conductas exteriorizadas

La ira es una de las emociones básicas presentes en la vida del ser humano desde su comienzo. Se corresponde con un estado que implica una gran variabilidad de elementos internos y externos que difieren en intensidad, desde la irritación media o la contrariedad hasta la furia intensa o la cólera, y que funciona como el principal antecedente emocional de la conducta agresiva y violenta (Bridges, 1932; Eisenberg et al., 2007; Smiths & Boeck, 2007; Spielberger, 1988).

El niño es capaz de expresar la ira, primero mediante el llanto y, posteriormente, entre los cuatro y ocho meses, a través de movimientos corporales específicos y vocalizaciones, generalmente como respuesta a situaciones de frustración. Existe una reiterada evidencia sobre la asociación entre la ira y la conducta agresiva (Arsenio & Lover, 1997; Berkowitz, 1990; Eisenberg, Ma, Chang, Zhou, West & Aiken, 2007; Hubbard et al., 2002; Lewis, 1993; Smiths & Boeck, 2007; Spielberger et al., 1983), la delincuencia en jóvenes (Cornell, Peterson y Richards, 1999; Granic & Butler, 1998; Sukhodlsky & Ruchkin, 2004), así como otros problemas exteriorizados entre escolares (Zeman, Shipman & Suveg, 2002). Coherentemente con estos resultados, el control y regulación de esta emoción favorece la disminución de los problemas agresivos y exteriorizados (Kochanska, Murray & Harlan, 2000). Sin embargo, no toda la ira resulta en agresión ni toda la agresión es resultado de la ira (Averill, 1982; Lemerise & Dodge, 1993; Lochman, 1992). La agresión en muchos casos puede estar motivada por otros intereses.

4.2.- Vergüenza, envidia, celos y culpa como emociones autoconscientes o sociomorales

La aparición de emociones más complejas, tales como la vergüenza, la envidia, los celos, la culpa, el orgullo, está sujeta a ciertos retos cognitivos relativos al desarrollo de la autoconciencia y la capacidad del niño de compararse con ciertos estándares culturales.

Estas emociones se han asociado con la agresión (Baumeister & Bushman, 2007; Montada, 2007). La escuela, dada su naturaleza social, es un contexto propicio para la aparición de estas emociones. La vergüenza, evocada por el fracaso en la realización de ciertas tareas, por la pérdida en una competición, por la exclusión o el insulto de los otros, etc... redundan en sentimientos de humillación y una pérdida de autoestima que motivan en algunos casos las conductas delictivas y los actos vengativos y violentos (Streng, 1995).

La envidia se ha vinculado con la ira y también con la agresión (González, Carrasco & del Barrio, 2004). El deseo de lo ajeno, la consecución de logros por los demás, la percepción del rival como superior en algún aspecto, son entre otras razones origen de problemas exteriorizados. Otra emoción, los celos, puede provocar agresión. (Parker, Low, Walken & Gamm, 2005), por ejemplo, señalan que la preferencia del profesor por otro compañero/a, o el miedo a la pérdida del cariño de otros por la aparición de un rival, deriva en conductas agresivas y violentas. La asociación de estas emociones tanto con la ira como con el descenso de la autoestima puede ser el mecanismo que contribuye al aumento de la agresión y los problemas exteriorizados en niños y adolescentes.

Finalmente, la culpa, a diferencia de las emociones anteriores, parece ser un inhibidor de la conducta agresiva. La experiencia de esta emoción negativa, actúa como un mecanismo de castigo y prevención de la agresión (Tangney, Wagner, Fletcher & Gramzow, 1992), y está positivamente correlacionada con la empatía y la conducta prosocial (Tangney, 1991).

5.- La agresión en la escuela

La agresividad no controlada es uno de los más importantes factores de riesgo en el desarrollo posterior de problemas, tales como desórdenes de conducta (Lahey, Loeber & Quay, 1988), violencia (Lipsey & Derzon, 1998), alteraciones

psicopatológicas (Loeber, Green, Lahey & Kalb, 2000), rechazo entre iguales y victimización (Hubbard et al., 2002; Dodge et al., 1997; Pellegrini et al., 1999; Poulin & Boivin, 2000). También es causa de la alteración de la tarea docente.

Tomando en conjunto los resultados procedentes de diferentes trabajos realizados con población española (Cerezo & Ato, 2005; Del Barrio, Moreno & López, 2001; Oñate & Piñuel, 2006; Serrano & Iborra, 2005), cuando se trata de agresión física grave los datos apuntan a una prevalencia de estas conductas entre el 2 y el 4% de la población infantil y juvenil, pero cuando se habla de agresión verbal o indirecta los porcentajes ascienden hasta el 30%. Y ya cuando se estima la presencia de “alguna” conducta de agresión, los porcentajes se elevan hasta el 75-90% de los sujetos.

Veremos a continuación brevemente, qué variables se han considerado al tratar de explicar esta conducta y cuáles son sus características y manifestaciones.

5.1.- Una perspectiva integradora de la agresión en el contexto escolar: los factores de riesgo

Razones filogenéticas (e.g., supervivencia), evolutivas (e.g., defensa o la competencia) y psicosociales (e.g., estatus en un grupo) justifican el indudable valor adaptativo de la conducta agresiva en el ser humano (Smith, 2007). Sin embargo, cuando la persistencia e intensidad de ésta alcanzan niveles excesivos, su presencia genera numerosos problemas e indeseadas consecuencias, algunas de las cuales se han mencionado en los párrafos anteriores.

El carácter multicausal y multideterminado de la conducta agresiva infantil ha generado diversos modelos teóricos que han explicado esta conducta mediante distintos mecanismos, entre los que cabe destacar: mecanismos biológicos (Dolan et al., 2001), la frustración como base desencadenante (Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears, 1939; Miller, 1941), el aprendizaje social (Bandura, 1973), el afecto negativo (Berkowitz, 1993), déficits en el procesamiento de la información (Crick & Dodge, 1994), el aprendizaje de guiones (Huesmann, 1988), o la interacción de variables temperamentales y familiares (Olweus, 1980; Patterson, 1982).

Más allá del valor explicativo de estos mecanismos, y en un intento de integrar las diferentes perspectivas, se ha hecho notar que la identificación de los factores de riesgo o variables que aumentan la probabilidad de manifestar una conducta agresiva tiene un importante valor preventivo (para una revisión del Barrio & Roa, 2006; Carrasco & González, 2006). La interacción entre determinados factores de riesgo vinculados al niño y otros factores de riesgo asociados a los contextos en los que éste se desenvuelve generan un patrón de relaciones familiares y escolares alteradas. Estas relaciones conducen a un inadecuado desarrollo social y emocional del niño, manifiesto en diferentes desórdenes psicológicos. Sin embargo, la intervención sobre estos factores de riesgo puede lograr interrumpir este desenlace, promoviendo la competencia social y emocional en el niño.

De acuerdo con esta perspectiva, en la ficha 1 se recoge una relación de los principales factores de riesgo e indicadores, los cuales pueden servir como signos para la identificación de los sujetos de alto riesgo.

5.2.-Manifestaciones y características de la agresión

Las manifestaciones de las conductas agresivas son muy diversas y tanto su topografía como frecuencia varía, principalmente, en función de la edad y el sexo del niño. La agresión puede tener lugar de forma *física* (e.g., dar patadas) o *verbal* (e.g., insultar); de forma *directa o abierta* (e.g., empujar) versus *indirecta o relacional* (e.g., difamar); puede tratarse de una agresión *hostil o emocional*, como respuesta a la ira; o *instrumental*, encaminada a la consecución de una meta; y también, puede manifestarse como reacción a un estímulo evocador, *agresión reactiva*; o como una acción intencional dirigida a hacer daño, *agresión proactiva*. Finalmente, una manifestación de la conducta agresiva, que cobra especial relevancia en el contexto escolar, es el *bullying* o el *acoso entre compañeros*. En este caso, la agresión tiene lugar en la interacción entre uno o varios agresores y una o varias víctimas a través de un binomio de dominio-sumisión. Las características de esta particular dinámica requiere un abordaje específico que escapa al objetivo de este documento y que puede ser consultada en otro lugar (Cerezo, 2001; Díaz-Aguado, 2006; Olweus, 1993).

La agresión en todas sus formas muestra un claro incremento a medida que los sujetos crecen (Caprara & Pastorelli, 1993; Del Barrio et al., 2002; Haapasalo & Tremblay, 1994; Pastorelli et al., 1997), destacando dos momentos de especial relevancia a lo largo del desarrollo y sobre los que debiéramos extremar nuestra atención: alrededor de los 17 meses, edad en la que se produce un aumento significativo en la frecuencia de la conducta agresiva (Tremblay et al., 1999), y luego en la adolescencia temprana, a los 12-13 años (Loeber & Stouthamer-Loeber, 1998). No obstante, es preciso matizar que el curso de la agresión a lo largo de los años no es unívoco y puede seguir diversas y variadas trayectorias (Brame, Nagin & Tremblay, 2001). De todas las trayectorias posibles, se estima que entre un 4 y 11% de los

niños agresivos desarrollarán un curso persistente de su agresión hasta la edad adulta. Lo que parece claro, es que las conductas agresivas más persistentes, se inician en la infancia y progresan de forma acumulativa hacia conductas más graves llegada la adolescencia. De ahí, la importancia de la acción preventiva en los primeros momentos del desarrollo y en los años escolares.

Cuando la agresividad se analiza en función del sexo, son los varones los que muestran los mayores niveles de agresividad en todas sus formas (Caprara & Pastorelli, 1993; Del Barrio, Moreno & López, 1997; 2001; Mestre, Frías, Samper & Nácher, 2003; Mestre, Samper, Tur & Soler, 2007; Pastorelli, Barbaranelli, Cermak, Rozsa & Caprara, 1997). Sin embargo, cuando se trata de conductas agresivas relacionales o indirectas, las mujeres tienden a mostrar niveles equiparables o, en algunos casos, superiores a los varones.

6.- PROBLEMAS EXTERIORIZADOS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Problemas académicos y exteriorizados co-ocurren en tasas que oscilan entre el 10 y el 50% de la población infantil (Hinshaw, 1992 a, 1992 b; Carroll, Maughan, Goodman & Meltzer, 2005). Por ejemplo, algunos trabajos han encontrado que aquellos alumnos con dificultades lectoras muestran altas tasas de agresividad frente a aquellos compañeros que no poseen estas dificultades (Heiervang, Stevenson, Lund & Hugdahl, 2001). Claramente, la presencia conjunta de estos dos tipos de problemas repercute en una mayor probabilidad de mostrar en un futuro más lejano, además de la continuidad de estos problemas, un elevado riesgo de fracaso escolar (Reinke, Herman, Petras & Jalongo, 2008).

Las relaciones entre los problemas de conducta y el bajo rendimiento escolar se han mostrado que son bidireccionales y que se retroalimentan. Sin embargo, algunos trabajos han mostrado que la aparición conjunta de estas alteraciones pueden responder a ciertas causas o riesgos compartidos; por ejemplo: problemas de atención (Reinke et al., 2008), escasa implicación escolar de los alumnos en el aula (Sciarra & Seirup, 2008), o un conjunto de factores ambientales (e.g., bajo nivel socioeconómico, psicopatología de los padres, escasa estimulación). Los alumnos con dificultades de atención muestran en mayor medida problemas de rendimiento y problemas de conducta. De la misma manera, los alumnos con escasa implicación escolar, bien a nivel conductual (bajo interés por aprender, baja responsabilidad, escasa participación), bien emocional (ausencia de sentimiento de pertenencia, relaciones poco afectuosas o reforzantes con el profesor o los compañeros), o bien cognitiva (creencias negativas sobre su capacidad, ideas sobre la importancia académica) poseen peores resultados académicos y mayores problemas de disciplina y absentismo. La percepción de eficacia académica, es otra variable que se ve alterada en los alumnos con bajo rendimiento académico, y aunque también es discutido cuál es el sentido dominante de esta relación, ciertamente los niños con problemas de autoeficacia académica, además de mostrar problemas de rendimiento presentan un mayor número de conductas agresivas (Carrasco & del Barrio, 2002).

A su vez, la implicación de los alumnos en la escuela se ha relacionado con variables del contexto, tales como: el tamaño pequeño de los colegios; un número reducido de alumnos por aula; dinámicas cooperativas que enfatizan la responsabilidad compartida, las metas comunes y la toma de decisiones consensuadas; claridad y flexibilidad en las normas y los roles profesor-alumno; el apoyo del profesor; la aceptación de los compañeros; y la propuesta de tareas académicas y de aprendizaje que conecten con la vida real (Sciarra & Seirup, 2008).

7.- EL NIÑO AGRESIVO

Gran parte de las variables explicativas de la conducta agresiva se concentran en el propio niño. El niño agresivo posee un conjunto de características que lo hacen especialmente vulnerable al desarrollo de las conductas exteriorizadas. Desde los primeros años de vida, aparecen dimensiones temperamentales que parecen estar a la base de la agresión, tales como baja autorregulación, dificultades atencionales, afecto negativo, bajo control inhibitorio, elevada actividad o impulsividad (Kohnstamm, Bates & Rothbart, 1989; Evans & Rothbart, 2007; Schaughency & Fagot, 1993). A lo largo del desarrollo, la maduración de la personalidad, en gran medida como resultado de una socialización familiar y escolar que modula y opera sobre las características temperamentales, puede configurarse como una estructura que facilita el desarrollo de la agresión (Carrasco, Barker, Tremblay & Vitaro, 2006; Carrasco & del Barrio, 2007). El elevado neuroticismo y la baja conciencia, son los rasgos más relevantes junto con el psicoticismo (baja empatía, dureza, impulsividad) y la búsqueda de sensaciones y, en menor medida, la baja agradabilidad y la elevada extraversión. Resaltan dos características ya mencionadas y, en gran parte, contenidas en las dimensiones de personalidad arriba comentadas: la falta de empatía (Jolliffe & Farrington, 2004) y la impulsividad (Heaven 1993; Carrasco et al., 2006). El niño agresivo es un niño con dificultades para percibir las emociones de otros, para adoptar una perspectiva ajena a la

suya, en definitiva, para ponerse en el lugar de un amigo o compañero. Actúa por impulsos, sin reflexionar sobre las consecuencias ni el alcance de su conducta.

Otro grupo de características ligadas al propio sujeto que se han identificado como facilitadoras de la conducta agresiva, se refieren al patrón de cogniciones y al peculiar procesamiento de la información al que tiende el niño agresivo (Crick & Dodge, 1994; Pakaslahti, 2000). Entre ellas se cuentan dificultades para atender a las señales del ambiente e indagar en las interacciones sociales; análisis de la situación atendiendo a experiencias pasadas más que al hecho acontecido en el momento; elevado número de atribuciones hostiles y de intencionalidad al interlocutor; realización escasa de inferencias sobre los resultados de la situación; tendencia a formular un mayor número de metas hostiles; tendencia a plantear un reducido número de estrategias de resolución de problemas y soluciones alternativas; además de una inadecuada evaluación de la estrategia más conveniente en la solución de un conflicto.

8.- EL AULA Y LOS PROBLEMAS EXTERIORIZADOS: PROFESOR Y COMPAÑEROS

Los problemas exteriorizados afectan indudablemente a la dinámica y el funcionamiento normal del aula: continuas interrupciones, provocación y malestar en los compañeros, agresiones, etc... Las relaciones profesor-alumnos y las relaciones de éstos entre sí se ven alteradas. La primera y evidente consecuencia que genera la presencia de un alumno con problemas exteriorizados es la pérdida de tiempo de instrucción, lo que claramente redundará en un perjuicio del aprendizaje, no sólo para el alumno directamente implicado sino para el resto de los compañeros. La clase se ve interrumpida y el profesor ha de atender a la disrupción del/los alumno/os en cuestión.

El problema se complica entre alumnos con dificultades de aprendizaje y desinteresados por las tareas escolares, en la medida que la disrupción de la clase permite evitar la realización de estas tareas reforzando al mismo tiempo su conducta disruptiva. Por esto, tienen especial importancia las habilidades del profesor en el manejo de estas situaciones. El uso efectivo de la disciplina en el aula (e.g., adecuado uso de los premios, empleo de estrategias inductivas, no punitivas, dirigidas a la regulación del niño), así como un estilo poco crítico, afectuoso y consistente con las normas contribuye al control y disminución de los problemas de conducta en el aula (Webster-Stratton, Reid & Stoolmiller, 2008). Bradshaw, Reinke, Brown, Bevans & Leaf (2008), añaden a estas habilidades del profesor, otra muy importante, que es la de explicitar expectativas positivas sobre los alumnos, (como el clásico experimento de Jussim (1989) puso de manifiesto). A esto ha de añadirse la introducción del entrenamiento supervisado de los profesores en esta tarea y la instauración de políticas de formación y apoyo para promover estas habilidades en el profesorado del centro escolar.

El control de las expectativas negativas por parte del profesor es uno de los elementos más decisivos asociados al comportamiento disruptivo de los alumnos y a su bajo rendimiento. Las expectativas negativas del profesor actúan como profecías autocumplidas para el alumno, haciendo que éste se comporte tal y como se espera de él e interfiriendo en el desarrollo de la motivación de logro, el autoconcepto positivo y la autoestima. La evidencia ha mostrado que cuando están presentes estas expectativas, el profesor dirige un mayor número de preguntas difíciles al alumno, interacciona menos con él, dificulta su dedicación y participación en el aula y utiliza menos elogios y mayor número de críticas (Díaz-Aguado, 2006).

Junto con el control de expectativas negativas, la instauración del aprendizaje cooperativo es otro de los aspectos que favorece la disminución de conductas disruptivas y llamadas de atención producidas por el niño problemático. El aprendizaje cooperativo, caracterizado por el establecimiento de objetivos y recompensas grupales, la interdependencia entre los compañeros y el refuerzo de los logros del grupo, aumenta la participación, el esfuerzo y el rendimiento del niño problemático (Jonson, Jonson & Stanne, 2000).

La dinámica entre compañeros es también un factor necesario a considerar. Bien el reforzamiento que los compañeros proporcionan cuando aplauden o ríen las impertinencias del niño agresivo, bien el rechazo que les genera, ambas reacciones contribuyen al mantenimiento de las disrupciones y agresiones. Aunque está bien fundamentada la relación entre rechazo de los compañeros y los problemas emocionales y conductuales en el niño (Bierman, 2004; Hoggund, Lalonde & Leadbeater, 2007), no siempre el niño agresivo es rechazado, especialmente cuando este utiliza estrategias mixtas en las que combina conductas de agresión y prosociales o asertivas (Hawley, 2007). Bajo este supuesto, la agresión se convierte en una conducta valorada por los compañeros, que impregna de dominio, prestigio y liderazgo al violento dentro del grupo. Quizás por esta razón, el déficit de autoestima no siempre está presente en el niño agresivo, pudiendo encontrarse niños agresivos con una positiva autovaloración (Baumeister, Smart & Boden, 1996). Esta es explicada como un mecanismo compensatorio o como un "sesgo cognitivo optimista", dada su limitada comprensión e interpretación del rechazo que recibe de sus compañeros (Rudolph & Clarke, 2001).

La importancia de los compañeros en el origen y el mantenimiento de los problemas exteriorizados, hace que el conocimiento de la dinámica socioafectiva del grupo sea de gran interés para el docente. La exploración sociométrica del grupo y la identificación de los alumnos líderes, populares, rechazados, aislados, etc..., puede serle de gran utilidad.

9.- EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA ESCUELA: ACTUACIÓN PREVENTIVA

Es evidente que la escuela en el mundo actual ha cambiado: puede dilatarse de 0-17 años y ocupa de 6 a 8 horas de la vida infantil. Esto coincide con la mayor parte de las horas de vigilia de un niño. Es decir, que los niños pasan su vida en la escuela.

Esto ha planteado grandes debates todavía inconclusos, pero la consecuencia inmediata es que hay que plantearse la educación emocional del niño en el aula. No se puede esperar que los aprendizajes que antes se hacían de modo individual, uno a uno, en el seno del hogar puedan instaurarse de la misma manera en el aula. Hay que adaptar el método a la nueva situación (Schutz, 2002) y el resultado ha sido la creación de numerosos programas adaptados a la escuela. Por otra parte se acumulan evidencias de que la intervención precoz es la más adecuada (Ashford, Smit, van Lier, Cuijpers & Koot, 2008), por tanto, interesa su prevención primaria.

Existen muchos programas para la prevención de problemas interiorizados; los clásicos referidos a depresión son el *Coping with Depression* (Lewinsohn, Antonuccio, Steinmet & Tery, 1984); el de *Terapia interpersonal* (Klerman, Weissman, Rounsaville & Chevron., 1984) (en grupo) y Programa de Stark & Kendall (1996); el *Penn Resilience Program* (Guillham, Brunwasser & Freres, 2007). Uno de los últimos recoge la información incluida en los anteriores y adecua la intervención a la edad puesto que está volcada en dibujos, actividades de autorregistro, escritura de pensamientos que facilitan enormemente la labor (Dummett & Williams, 2008). Existen también los específicamente centrados en ansiedad como los de Warner, Fisher, Shrout, Rathor & Klein (2007) y genéricos para todo tipo de trastornos emocionales (Barlow, 2008).

Últimamente, han proliferado en España programas centrados en evitar la violencia en aula. Entre ellas cabe citar: el *Proyecto Sevilla-antiviolenca escolar* (Ortega & del Rey, 1997, 2001); el *Programa de Prevención de la Violencia & Acoso Escolar* de Díaz-Aguado (Díaz-Aguado, 2005; Díaz-Aguado, Martínez & Martín, 2004); El *Programa para el Desarrollo de la Personalidad y la Educación en Derechos Humanos* de Garaigordobil (2000); *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social* (PEHIS; Monjas, 2004); *Programa de Asertividad y Habilidades Sociales* (PAHS; Monjas, 2007), junto con algunas propuestas para trabajar desde el propio currículum (Monjas y González, 2000; O'Moore, 2005; Díaz Aguado, 2006). En todos ellos, la educación emocional y el uso de técnicas de control emocional tienen un papel nuclear y proponen estrategias al profesor para atender y manejar los problemas emocionales de sus alumnos. Estos programas incluyen propuestas de numerosas estrategias y actividades dirigidas tanto al niño como a la dinámica y organización del centro y del aula.

Para facilitar el conocimiento tanto de los factores de riesgo como los síntomas observables que pueden alertar a los maestros se ha recogido en la ficha que acompañan a este documento base los elementos más destacados. También se recogen las principales estrategias de prevención que pueden servir de guía para:

- a) Reconocer los posibles signos del comienzo de alteración
- b) Manejar estrategias de prevención primaria para afrontarlos (ver fichas de la 1 a la 6)

Esta tarea puede instaurarse desde los primeros niveles de escolarización, aunque ha de adecuarse a las características de cada edad. Aunque hay que tener presente la precocidad del niño en todo lo que se refiere a lo emocional, los niños sienten necesidad de logro desde los 18 meses y desde los 4 años se sienten afectados por el fracaso. Por tanto, nunca es demasiado pronto para empezar.

Hasta los tres años, la imitación es el método ideal de aprendizaje en todos los órdenes. En el campo emocional, hay que sonreír, jugar, celebrar, acariciar, abrazar, comunicar las emociones positivas para que el niño imite y se introduzca con facilidad en la experimentación y expresividad de sus emociones. Por el contrario, los adultos deben evitar perder el control emocional ante los niños; este tipo de conducta es muy fácilmente imitable y tiene la cobertura de ser permitida a los adultos. A partir de los tres años, el lenguaje tiene que acompañar a esa comunicación preverbal, típica de la primera época, y se puede iniciar el aprendizaje del control emocional. La retirada de atención hacia conductas emocionalmente excesivas suele ser suficiente en aquellos niños que carecen de otro tipo de problemas. Desde los siete años, la explicación, el razonamiento y la historia pueden acompañar a la labor comprensiva de la emoción. En este momento, el niño ya está perfectamente preparado para inhibir sus emociones negativas y buscar una salida

para su expresión socialmente aceptable. Entonces, puede exigírsele la aceptación de unas normas de convivencia y saber expresar disconformidad y satisfacción; pero, con el máximo respeto al otro y junto con la colaboración y ayuda para los que lo necesiten.

Respecto de los que se dedican específicamente a problemas exteriorizados, Wilson, Gottfredson y Najaka (2001) sostienen que los programas de prevención escolar para la disminución de los problemas de conducta pueden clasificarse en las siguientes categorías: a) intervenciones focalizadas en el ambiente, dentro de las que se incluyen estrategias, tales como establecer normas o expectativas para la conducta, manejo instruccional en el aula, manejo de la disciplina y reorganización de grados o clases; b) intervenciones focalizadas en el alumno, en las que se incluyen, entrenamiento en el autocontrol y la competencia social (con estrategias cognitiva-conductuales o sin ellas); c) tutorías, grupos de estudio o seguimiento de alumnos específicos; d) otras intervenciones terapéuticas basadas en el *counseling*, los Servicios comunitarios, actividades de ocio y tiempo libre, etc... Concretamente, Bradshaw et al. (2008) proponen incluir los siguientes componentes: definición de expectativas; enseñanza de las expectativas conductuales de los alumnos; sistema de refuerzos que el profesor tiene para las conductas deseadas; sistema de respuestas a la violación de normas o conductas inadecuadas en cada situación; manejo y dirección del equipo que lleva el programa; apoyo en las políticas de prevención e intervención; y entrenamiento específico del profesorado.

Como la emoción es una forma de comunicación no verbal, el control emocional por parte de los adultos es necesario siempre, puesto que cualquier alteración será copiada a cualquier edad, sobre todo por los más jóvenes, y usada por los alumnos más mayores como un *boomerang* para herir al profesor. Los niños tienen un poder claro sobre los adultos: irritarles y hacerles perder el control. Los niños lo saben y lo usan con una sagacidad envidiable. Si un adulto se impacienta o se enfada con los niños, no podrá manejarlos y menos educarlos emocionalmente. Solo un profesor equilibrado emocionalmente podrá sacar partido de las emociones de sus alumnos y ayudarles a controlarlas para beneficio de ambos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albee, G.W., & Gulotta, T.P. (1979). *Primary prevention works*. London: Sage Publications
- Aluja, A., & García, L (2002): The children Depression Inventory as predictor of social and scholastic competence, *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 259-274.
- Aluja, A., Barrio, V., & García, L (2005): Relationships between adolescents' memory of parental rearing styles, social values and socialization behavior traits. *Personality and Individual Differences*, 39, 5, 903-924
- Arsenio, W. F., & Lover, A. (1997). Emotions, conflicts and aggression during preschoolers' free play. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 531-542.
- Ashford, Smit, van Lier, Cuijpers & Koot, (2008). Early risk indicators of internalizing problems in late childhood: a 9-year longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 774-780.
- Averill, J. R. (1982). *Anger and aggression: An essay on emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Bach, J. (2007). Preschool prevention of emotional-social disorders and aggressive behaviour. En G. Steffgen y M. Gollwitzer (Eds.), *Emotions and aggressive behaviour* (pp.215-229).Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Nueva York, Freeman & Co. Publisher.
- Bandura. A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Barlow, DH. (2008). Keys for psychological treatment of emotional disorders. 116ª *APA Anual Convention*, Boston.
- Baumeister, R. F., & Bushman, B.J. (2007). Angry emotions and aggressive behaviors. En G. Steffgen y M. Gollwitzer (Eds.), *Emotions and aggressive behaviour* (pp. 61-75). Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers
- Baumeister, R.F., Smart, L., & Boden, J.M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: the dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103, 5-33.
- Beck, AT. Rush, AJ., Shaw, BF., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York, Guilford Press.
- Berkowitz, L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression: A cognitive-neoassociationistic analysis. *American Psychologist*, 45, 494-503.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: causas, consecuencias y control*. Desclée de Brouwer.
- Bierman, K.L. (2004). *Peer rejections: developmental processes and intervention strategies*. New York: Guildford Press.
- Bodiford, CA., Eisenstadt, TH., Johnson, JH., & Bradlyn, AS. (1988). Comparison of learned helplessness and behaviour in children with high and low scores on the Children's Depression Inventory. *Journal of Clinical Psychology*, 17,152-158.

- Bradshaw, C.P., Reinke, W.M., Brown, L.D., Bevans, K.B., & Leaf, Ph. (2008). Implementation of school-wide positive behavioural interventions and supports (PBIS) in elementary schools: observations from a randomized trial. *Education and Treatment of Children, 31*, 1-26.
- Brame, B., Nagin, D.S., & Tremblay, R.E. (2001). Developmental trajectories of physical aggression from school entry to late adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 58*, 389-394.
- Bridges, k.B. (1932). Emotional development in early infancy. *Child Development, 3*, 324-341.
- Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behaviour y aggression: some methodological aspects. *European Journal of Personality, 7*, 19-36.
- Carrasco, M.A., & del Barrio, V. (2002). Diferentes dominios de la autoeficacia percibida en relación con la agresividad adolescente. *Clínica y Salud, 13*, 181-194.
- Carrasco, M.A., & del Barrio, V. (2007). El Modelo de Los Cinco Grandes Como Predictor de La Conducta Agresiva en Población Infanto-juvenil. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 12*, 23-32.
- Carrasco, M.A., & González, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica, 4*, 7-38.
- Carrasco, M.V., Barker, E.D., Tremblay, R.E., & Vitaro, F. (2006). Eysenk's personality as predictors of male adolescent trajectories of physical agresión, theft and vandalism. *Personality and Individual Differences, 41*, 1309-1320
- Carroll; J.M., Maughan, B., Goodman, R., & Meltzer, H. (2005). Literacy difficulties and psychiatric disorders: evidence for comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*, 524-532.
- Clarke GN., Lewinsohn, PM. & Hops, H. (1990). *Instructor's manual for the adolescents coping with depression course*. Eugene, OR: Castalia Press
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de tratamientos*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F., & Ato, M. (2005). Bulling in Spanish and English pupils: a sociometric perspective using the BULL-S questionnaire. *Educational Psychology, 25*, 353-367.
- Chen, X., Rubin, KH., & Li, B. (1995). Depressed mood in Chinese children: relations with school performance and family environment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63*, 938-947.
- Cole, D., & Turner, JE. (1996). Models of cognitive mediation and moderation in child depression. *Journal of Abnormal Psychology, 102*, 271-281.
- Cole, DA. (1990). Relation of social and academic competence to depressive symptoms in childhood. *Journal of Abnormal Psychology, 99*, 422-429.
- Cole, DA., Martin, JM., Powers, B., & Truglio, R. (1996). Modelling causal correlations between academic and social competence and depression: A multitrait-multimethod longitudinal study of children. *Journal of Abnormal Psychology, 105*, 258-270.
- Cornell, D.G., Peterson, C.S., & Richards, H. (1999). Anger as a predictor of aggression among incarcerated adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67*, 108-115.
- Costello, EJ., Mustillo, S., Erkanli, a., Keeler, g. & Angold, A. (2003). Prevalence of psychiatric disorders in children and adolescence. *Archives of General Psychiatry, 60*, 837-844.
- Crick, N. R., & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*, 74-101.
- del Barrio, M.V., & Roa, M.L. (2006). Factores de riesgo y protección en agresión infantil. *Acción Psicológica, 4*, 39-65.
- del Barrio, V. (2008). El niño deprimido. Barcelona, Ariel.
- del Barrio, V. (2002). *Emociones infantiles*. Madrid: Pirámide.
- del Barrio, V. (2002). Método de la evaluación psicológica y su aplicación al niño y al adolescente. En V. del Barrio (Ed.), *Evaluación psicológica en la infancia y la adolescencia*. Madrid: UNED
- del Barrio, V., & Colodrón, F. (2000). Stress in Spanish children. En actas del XXVII *International Congress of Psychology*. Stokolm, 23-28 July.
- del Barrio, V., Moreno, C. & López, R. (1997). Ecology of depression in Spanish children. *European Psychologist, 2*, 18-27.
- del Barrio, V., Moreno, C., & López, R. (2001). Evaluación de la agresión, y la inestabilidad emocional en niños españoles: su relación con la depresión. *Clínica y Salud, 12*, 34-50.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema, 17*, 549-558
- Díaz-Aguado, M.J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R., & Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. Madrid: INJUVE
- Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J., Bates, J., & Pettit, G. (1997). Reactive and proactive aggression in school children y psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology, 106*, 37-51.
- Dolan, M., Anderson, I. M., & Deakin, J. F. W. (2001). Relationship between 5-HT function and impulsivity and aggression in male offenders with personality disorders. *British Journal of Psychiatry, Vol 178*, 352-359.
- Dollard, J., Doob, L.W., Miller, N.E., Mowrer, O.H., & Sears, R.R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, Conn.: Yale Univ. Press
- Dubow, EF., Tisack, J., Causey, D. Hryshko, A., & Reid, G. (1991). A two-year longitudinal study of stressful life events, social support, and social problem-solving skills: contributions to children's behavioral and academic adjustment. *Child Development, 62*, 583-599.
- Dummet, N. & Williams, C. (2008). *Overcoming teenage low mood and depression. A five areas approach*, London, Hodder.
- Eisen, AR. (Ed.) (2008). *Treating Childhood behavioural and emotional problems. A step-by-step, evidence-based approach*. New York, Guilford Press.
- Eisenberg, N., Ma, Y., Chang, L., Zhou, Q., West, S., & Aiken, L. (2007). Relations of effortful control, reactive, under control, and anger to Chinese children's adjustment. *Developmental and Psychopathology, 19*, 385-409.
- Elias, MJ., Arnold, H., & Hussey, C. (2003). Introduction: EQ, IQ and effective learning and citizenship. En MJ. Elias & Arnold, H., *EQ+IQ = best leadership practices caring and successful schools*, (pp. 3-10). Thousand Oaks, CA, Corwin Press
- Evans, D. E., & Rothbart, M.K. (2007). Developing a model for adult temperament. *Journal of Research in Personality, 41*, 868-888.
- Fichman, FD., Hokoda, A., & Sanders, Jr., R. (1986). Learned helplessness, test anxiety, and academic achievement: a longitudinal analysis. *Child Development, 60*, 138-145.
- Fields, S., & McNamara, J.R. (2003). The prevention of child and adolescent violence. A review. *Aggression and Violent Behavior, 8*, 61-91.
- Forns, M., & Domenech, E. (1993). Síntomas de depresión en alumnos integrados en colegios de EGB. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil, 3*, 164-168.
- Fröjd, S, Nissinen, E., Pelkonen, M., Marttunen, M, Kolvisto, A., & Kaltiala, R (2008). Depression and school performance in middle adolescent boys and girls. *Journal of Adolescence, 31*, 485-498.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*, 148-162.
- Gjesme, T. (1981). Is there any future in the achievement motivation?. *Motivation and Emotion, 5*, 115-138.
- González, M., & Carrasco, M.A. (2006). Intervención psicológica en agresión: técnicas, programas y prevención. *Acción Psicológica, 4*, 83-105
- González, M.J., Carrasco, M.A., y del Barrio, M.V. (2004). Evaluación de la envidia infanto-juvenil: construcción de un instrumento autoinformado. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 18*, 9- 27
- Granic, I., & Butler, S. (1998). The relationship between anger and antisocial beliefs in young offenders. *Journal of Personality and Individual Differences, 24*, 759-765.
- Guillham, JE., Brunwasser, SM., & Freres, DR. (2007). Preventing depression in early adolescence. En JRZ. Abela & BL. Hankin (Eds.), *Handbook of depression in children and adolescents*. New York: Guilford Press.
- Haapasalo, J., & Tremblay, R. (1994). Physically aggressive boys from ages 6 to 12: family background, parenting behavior, and prediction of delinquency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62*, 1044-1052.
- Hawley, P. (2007). Social dominance in childhood and adolescent: why social competent and aggression may go hand in hand. En P. Hawley, T. Little, & P. Rodkin (Eds.), *Aggression and adaptation. The bright side to bad behaviour* (pp. 1-29). NJ: LEA
- Heaven, P. (1993). Human values and personality dimensions: A test of social values inventory. *Personality and Individual Differences, 15*, 307-312.
- Heiervang, E., Stevenson, J., Lund, A., & Hugdahl, K. (2001). Behaviour problems in children with dyslexia. *Nordic Journal of Psychiatry, 55*, 251-256.
- Hinshaw, S.P. (1992a). Externalizing behaviour problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin, 111*, 127-155

- Hinshaw, S.P. (1992b). Academic underachievement, attention deficits, and aggression: comorbidity and implications for intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 6, 893-903.
- Hoglund, W., Lalonde, Ch., & Leadbeater, B. (2007). Social-cognitive competence, peer rejection and neglect and behavioural and emotional problems in middle childhood. *Social Development*, 17, 528-553.
- Hubbard, J., Smithmyer, C., Ramsden, S., Parker, E., Flanagan, K., Dearing, K., Relyea, N., & Simons, R. (2002). Observational, physiological and self-report measures of children's anger: relations to reactive versus proactive aggression. *Child Development*, 4, 1101-1118.
- Huesman, L.R. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 13-24.
- Hugues, A., Lonsea, B., & Kendall, P. (2008). Somatic complaints in children with anxiety disorders and their unique prediction of poorer academic performance. *Child Psychiatry & Human Development*, 39, 211-220.
- Jolliffe, D., & Farrington, D.P. (2004). Empathy and offending: a systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violence Behavior. A review Journal*, 9, 441-476.
- Jonson, D.W., Jonson, R. T., & Stanne, M.B. (2000). *Cooperative methods: a meta-analysis. Resources for cooperative learning*. Disponible en <http://scholar.google.com>
- Jussim, L. (1989). Teacher expectations: self-fulfilling prophecies, perceptual biases accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 469-480.
- Keller, J. (2003). Stereotype threat in the classroom: dejection mediates the disrupting threat effect on women's math performance. *Personality and Social Psychology*, 29, 371-381.
- Keller, MB., Lavory, PW., Wunder, J., Beardslee, WR., Schwartz, CE., & Roth, J. (1992). Chronic curse of anxiety disorders in children and adolescents. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 787-794.
- Klein, RG., & Pine, SD. (2002). Anxiety disorders en M.Rutter y E Taylor (eds.), *Child and Adolescent Psychiatry*, Oxford, Blackwell science.
- Klerman, GL., Weissman, MM., Rounsaville, BJ., & Chevron, E. (1984) *Interpersonal Psychotherapy of Depression*. New York: Basic Books.
- Kochanska, G., Murray, K.T., y Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: continuity and change antecedents and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36, 220-232.
- Kohnstamm, G.A., Bates, J.E. & Rothbart, M.K. (1989). *Temperament in Childhood*. Chichester: Wiley.
- La Greca, A.M. (2001). Friends or foes? Peer influences on anxiety among children and adolescents. En Silverman W.K. & Treffers, Ph. D.A. *Anxiety disorder in children and adolescents* Cambridge University Press.
- Lahey, B.B., Loeber, R., & Quay, H.C. (1988). Validity of DSM-IV subtypes of conduct disorder based on age of onset. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37, 435-442.
- Lemerise, E. A., & Dodge, K. A. (1993). The development of anger and hostile interactions. En M. Lewis & J. M. Havily (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 537-546). New York: Guilford Press.
- Leon, GR., Kendall, PC., & Garber, J. (1980). Depression in children: parent, teacher and child perspectives. *Journal of Abnormal Psychology*, 8, 221-235.
- Lewinsohn, PM., Antonuccio, DO., Steinmet, & Tery, L. (1984). *The coping with depression course. : A psychosocial intervention for unipolar depression*. Eugene , OR, Castalia Press.
- Lewis, M. (1993). The emergence of human emotions. En M. Lewis J.M. Havily (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 223-235). New York: Guildfor Press.
- Lipsey, M.W., & Derzon, J. H. (1998). Predictors of violent or serious delinquency in adolescence and early adulthood: A synthesis of longitudinal research. En R. Loeber y D.P. Farrington (Eds.), *Serious y violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* (pp. 86-105). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence. *American Psychologist*, 53, 242-259.
- Loeber, R., Green, S.M., Lahey, B., & Kalb, L. (2000). Physical fighting in childhood as a risk factor for later mental health problems. *Journal of The American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 39, 421-428.
- Mestre, V., Frías, D., Samper, P., & Nácher, M. (2003). *Estilos de crianza y variables personales como factores de riesgo de la conducta agresiva*. *Revista Mexicana de Psicología*, 20, 189-199.
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A., & Soler, V. (2007): Conducta agresiva en la infancia y en la adolescencia: los estilos de crianza como factor de protección. Un estudio longitudinal. Trabajo presentado en el *9th European Conference on Psychological Assessment (ECPA 9)*. 3-6 mayo, Thessaloniki, Greece.

- Miller, N.E. (1941). The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*, 48, 337-342.
- Monjas, M.I. (2004). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños/as y adolescentes*. Madrid: CEPE.
- Monjas, M.I. (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE
- Montada, L. (2007). Emotion-based aggression motives. En G. Steffgen y M. Gollwitzer (Eds.), *Emotions and aggressive behaviour* (pp. 19-37). Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers
- Nichols, W.(2003). Teacher's influence on goal orientation: Exploring the relationship between eighth grader's goal orientation, their emotional development, their perceptions of learning and their teachers' instructional strategies. *Reading Psychology*, 24, 57-85.
- Nolen-Hoeksema, S., Girus, J., & Seligman, MEP.(1986).Learned helplessness in children: A longitudinal study of depression, achievement and explanatory style. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51,435-442.
- O'Moore, M. (2005). Programa para profesores. En J. Sanmartín, *Violencia y escuela* (pp. 57-76). Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behaviour in adolescent boys: a causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-660.
- Oñate, A., & Piñuel, I. (2006). *Estudio Cisneros X "Violencia y Acoso Escolar en España"*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo directivo. Mobbing Research. Disponible en <http://www.acosoescolar.com>
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Antiviolenca Escolar (SAVE). Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla anti-violencia escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- Pakaslahti, L. (2000). Children's and adolescent's aggressive behaviour in context: the development and application of aggressive problem-solving strategies. *Aggression and Violent Behavior*, 5, 467-490.
- Parker, J.G., Low, Ch., M.,Walken, A.R., & Gamm, B.K. (2005). Friendship jealousy in young adolescents: individual differences and links to sex y self-esteem, aggression and social adjustment. *Developmental Psychology*, 41, 1, 235-250.
- Pastoreli, C., Barbaranelli, C., Cermak, I., Rozsa, S., & Caprara, G.V. (1997). Measuring emotional instability, prosocial behavior and aggression in pre-adolescents: a cross-national study. *Personality and Individual Differences*, 23, 4, 691-703.
- Patrick, BC.,Skinner, EA., & Connell, JP. (1993). What motivates children`s behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65,781-791.
- Patterson, G.R. (1982). *A social learning approach. III Coercive Family Process*. Eugene, OR: Castalia.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulate learning nad achievement: a program of cualitative and quantitative research. *Educational Psychology*, 37, 91-106.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- Poulin, F., & Boivin, M. (1999). Proactive y reactive aggression and boys' friendship quality in mainstream classrooms. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7,.168-177.
- Reinke, W.M., Herman, K.C., Petras, H., & Lalongo, N.S. (2008). Empirically derived subtypes of child academia and behavior problems: co-ocurrence and distal outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 759-770.
- Rothbart, M. K., & Ahadi, S. (1994). Temperament and the development of personality. *Journal of Abnormal Psychology*, 101, 55-66.
- Rudolph, K. D., & Clarke, A.G. (2001). Conceptions of relationships in children with depressive and aggressive symptoms: social cognitive distortion or reality? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 41-56.
- Schaughency, E.A., & Fagot, B.I. (1993). The prediction of adjustment at age 7 from activity level at age 5. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21, 29-49.
- Schutz, PA. (2002).Introduction: Emotions in education. *Educational Psychology*, 34, 67-68.
- Sciarra, D., & Seirup, H. (2008). The multidimensional of school engagement and math achievement among racial group. *Professional School Counseling*, 11, 218-228.
- Seligman, M., & Maier, S. (1967). Failure to scape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74, 1-9.

- Serrano, A., & Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela. España 2005*. Valencia: Centro Reino Sofía para el estudio de la Violencia.
- Shmidt, V., Messoulam, N., & Molina, F. (2008). Autoconcepto académico en adolescentes de escuelas medias: presentación de un instrumento para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 25, 81-106.
- Skinner, EA., Wellborn, JG., & Connell, JP. (1990) What it takes to do well in school and whether I've got it: the role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32.
- Smith, P. (2007). Why has aggression been thought of as maladaptive?. En P. Hawley, T. Little & P. Rodkin (Eds.), *Aggression and adaptation. The bright side to bad behaviour* (pp. 65-83). NJ: LEA
- Smits, D.J., & Boeck, P. (2007). From anger to verbal aggression: inhibition at different levels. *Personality and Individual Differences*, 43, 47-57.
- Spielberger, C.D. (1988). *State-Trait Anger Expression Inventory- Revised Research Edition: Professional manual*. Odesa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Spielberger, C.D., Jacobs, G., Russell, J.S., & Crane, R.S. (1983). Assessment of anger: the state-trait anger scale. En J.N. Butcher y C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in Personality Assessment*, Vol2. Hillside, NJ: Erlbaum.
- Stark, K.D., y Kendall, PC, (1996) Treating depressed children. Therapist manual for ACTION:.. Ardmore, PA Workbook Publishing.
- Strahan, E. (2003). The effects of social anxiety and social skills on academic performance. *Personality and Individual Differences*, 34, 347-366.
- Streng, F. (1995). Xenophobic delinquency as a challenge for criminological approaches. *Jura*, 17, 182-191
- Sukhodolsky, D., & Ruchkin, V. (2004). Association of normative beliefs and anger with aggression and antisocial behaviour in Russian male juvenile offenders and high school students. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 225-236.
- Tangney, J.P. (1991). Moral affect: the good, the bad and the ugly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 598-607
- Tangney, J.P., Wagner, P.E., Fletcher, C., & Gramzow, R. (1992). Shamed into anger? The relation of shame and guilt to anger and self-reported aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 669-675
- Tremblay, R.E., Japel, C., Pérusse, D., McDuff, P., Boivin, M., Zoccolillo, M., & Montplaisir, J. (1999). The search for the age of "onset" of physical aggression: Rousseau and Bandura revisited. *Criminal Behavior and Mental Health*, 9, 8-23.
- Trianes, V. (2002). *Estrés en la infancia*, Madrid, Narcea (pg.103).
- Warner, CM., Fisher, P.H., Shrout, PE., Rathor, S. & Klein, RG, (2007). Treating adolescent with social anxiety disorders in school: An attention control trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 676-686.
- Webster-Stratton, C., Reid, M.J., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the incredible years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 471-488.
- Weems, Cf., Silverman, WK., & La Greca, AM. (2000). What do youth referred for anxiety problems worry about?: Worry and its relation with to anxiety and anxiety disorders in children and adolescents, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 63-72
- Weiner, B (1995). *Human motivation. Metaphors, Theories and research*. Newbury Park, Cambridge University Press.
- Wilson, D.B., Gottfredson, D.C., & Najaka, S.S. (2001). School Based Prevention of Problem Behaviors: a meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 3, 247-253
- Yerkes, MR., & Dobson, JD. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit formation, *Journal of Comparative Neurology of Psychology*, 18, 459-482
- Zeman, J., Shipman, K., & Suveg, C. (2002). Anger and sadness regulation: predictions to internalizing and externalizing symptoms in children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31, 393-398

Ficha 1.

PRINCIPALES FACTORES DE RIESGO E INDICADORES PARA LA DETECCIÓN DE PROBLEMAS EMOCIONALES EN LOS NIÑOS

La acción psicológica pertinente, en orden a evitar la aparición de los problemas emocionales infantiles, es la prevención. Para la optimización de esta tarea es preciso que las personas que estén en más estrecho contacto con los niños tengan claro que tipos de personas y que conductas pueden constituirse en factores de riesgo de estos trastornos. Con ello se logran dos cosas: 1) atender especialmente a los niños cuyas características personales les hacen vulnerables, 2) evitar las conductas interactivas que se han destacado como explicativas de la aparición de estos trastornos emocionales.

De la interacción del conjunto de estos factores, dependerá el desarrollo emocional ajustado o alterado de un niño (ver figura 1).

Los niños que reúnan las características contenidas en la primera columna han de considerarse vulnerables.

Las características contenidas en la segunda columna son las que elevan el riesgo si se dan en la familia. Por último la tercera columna recoge el riesgo de las condiciones sociales.

El psicólogo escolar puede detectar los riesgos de las dos primeras columnas o por observación, en caso de niños por debajo de cinco años, o aplicando pruebas de lápiz y papel para el despistaje de casos, el CBCL de Achenbach, el BASC de Reynolds y Kamphaus, podrían ser los adecuados. La tercera columna contiene aquellos factores que pueden ser detectados por la asistente social o por la dirección del centro. En el caso que en esa aplicación genérica aparezcan áreas de problematicidad, se deben aplicar a esos pocos sujetos pruebas específicas. Para trastornos emocionales el PANAS, el CDI, el STAXI-N, el AFV suelen ser los más eficaces y además tienen adaptaciones españolas adecuadas.

Una vez que se han estudiado los casos que reúnen las condiciones de riesgo, puede ocurrir que hayan o no desarrollado una conducta emocional inadecuada. En la ficha 1.2 se presentan aquellos signos y síntomas que pueden ser observados fácilmente por el maestro y pueden darle la pista para atender a los niños que los presentan.

Se puede pensar que son fenómenos de difícil observación, sin embargo los de la primera y última columna son evidentes puesto que pertenecen a las transformaciones orgánicas y motoras que acompañan a la emoción y que tienen una fenomenología clara. Sin embargo, algunos de la columna central tienen carácter interiorizado y para conocerlos hace falta hablar con el niño y facilitar la expresión de las emociones negativas.

1.1.-Principales Factores de Riesgo asociados a las alteraciones emocionales infantiles

Personales	Familiares	Sociales/escolares
Temperamento difícil	Desamor	Baja renta económica
Baja Conciencia	Rechazo	Falta de recursos sociales
Alta introversión	Hostilidad	Centro escolar grande
Impulsividad	Violencia familiar	Formación. del profesorado
Ineficacia	Falta de control	Secuencia curricular
Problemas de Atención	Disensión paterna	Entorno del centro
Hiperactividad	Depresión materna	Falta de normas
Alta inseguridad/neuroticismo	Problemas psiquiátricos de los padres	Ausencia de control
Déficits de procesamiento	Problemas legales	Dificultades de aprendizaje
		Expectativas negativas del profesor
		Aprendizaje no cooperativo
		Escasa implicación escolar
		Aislamiento/rechazo compañeros

1.2.-Indicadores Observables en el aula para la detección de alteraciones emocionales

Físicos	Cognitivos	Conductuales
Taquicardia	Autocrítica	Evitación
Fatiga	Culpa	Morder uñas
Nauseas	Imaginación morbosa	Lloros
Respiración	No concentración	Temblor
Boca seca	Pensamientos de	Inmovilidad
Tensión muscular	Contaminación	Gritos
Sudoración	Temor	Patadas
Enrojecimiento	Bloqueo	Peleas
Dolores	Distorsiones cognitivas	Romper objetos
	Ausencia de pensamiento alternativo	

Existe un juego: “El bingo de las emociones” que puede resultar muy útil para elicitación en niño la comunicación de su mundo interno.

Los niños suelen comunicar sus emociones a aquellas personas con las que han establecido hábitos de comunicación en otros temas, por tanto hay que cuidar el hablar con los niños y adolescentes de sus aficiones, de sus intereses y de sus amigos para que las puertas de la interacción permanezcan abiertas y sea fácil usarlas en situación de emergencia. No se puede pretender hablar de problemas si no se tiene una comunicación básica de acontecimientos positivos o neutros.

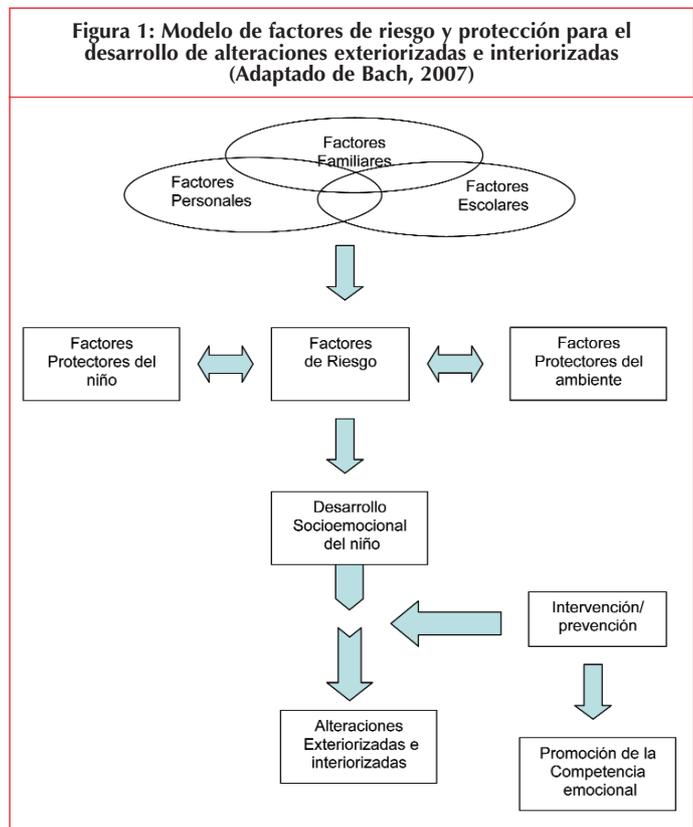
Por el contrario en la tabla en la tabla 1.3 se presentan de manera complementaria aquellas conductas que son síntomas de una adecuada adaptación escolar, social y emocional. Como se puede ver, poseer todas ellas en conjunto sería un *desideratum*. En realidad pocas veces se encuentra un sujeto que las reúna todas, pero su función es convertirse en una guía para la educación emocional de los niños y adolescentes. Por ejemplo, el que un sujeto conozca sus puntos fuertes y débiles se consigue dándole retroalimentación puntual de su conducta, mala o buena tanto académica como social. Es especialmente importante, al corregir no decir “eres” sino “estás” y a continuación indicar el modo

conseguir la actuación adecuada dando pistas y apoyo para conseguirlo. Por otra parte es más fácil para un adulto reprender la conducta mala y dejar sin reforzar la buena. En el caso de los maestros es especialmente importante vencer esta inercia, a la que todos estamos sometidos, y estar sumamente atentos a alabar las conductas adecuadas de sus alumnos.

Otra cuestión relevante en la escuela es subrayar y potenciar las cualidades de un sujeto, aunque estas no sean académicas (contar chistes, arreglar cosas, conectar con facilidad). La admiración es el modo más eficaz para conseguir sentimientos positivos en el sujeto admirado y su percepción de pertenencia al grupo. Esto es esencial para la clase.

Todos estos factores actúan en una interacción compleja que pretendemos representar en la figura 1. Para que aparezcan perturbaciones emocionales hace falta que actúen conjuntamente ciertos factores de riesgo y que fallen, al mismo tiempo, los que se consideran de protección. Cuando la interacción armónica no se da y aparecen alteraciones emocionales hay que pasar a la segunda fase que se recoge en la ficha 2.

1.3.- Indicadores de un alumno adaptado
Se siente valorado
Sabe lo que quiere y cómo alcanzarlo
Tiene expectativas realistas sobre sí mismo
Confía en poder resolver sus problemas
Acepta, llegado el caso, reconocer que se ha equivocado
Conoce sus debilidades
Conoce sus cualidades positivas y puntos fuertes
Tiene una idea positiva de sí mismo
Se siente cómodo en compañía de otros
Le gusta colaborar
Aguanta bien los imprevistos
Sabe controlar su enfado
Distingue entre lo que puede decidir él o lo que en cambio depende de otros
Concentra su esfuerzo en lo que puede conseguir



Ficha 2.

PROPUESTA DE ACCIONES PREVENTIVAS PARA LAS ALTERACIONES EMOCIONALES EN LA ESCUELA

La prevención es una de las actuaciones que, sin duda, tienen una mayor eficiencia sobre cualquier problema infantil. Diversos metaanálisis (Fields & McNamara, 2003; Wilson, Gottfredson y Najaka, 2001) han mostrado la efectividad de las estrategias cognitivo-conductuales en la reducción de problemas emocionales en niños y también advierten que son los métodos, más que los contenidos de las estrategias de intervención, los que parecen tener una mayor importancia. Los contenidos que forman parte de esta actuación preventiva, como se ha señalado en las líneas precedentes, se han centrado bien en el propio niño, o bien en el entorno escolar. Entre las primeras, se incluyen educación emocional, control emocional, entrenamiento en habilidades sociales, en resolución de problemas y actividades gratificantes; entre las segundas, se proponen diferentes propuestas para modificar el funcionamiento de la clase y del entorno escolar. Albee & Gullotta (1997) establecen cuatro ingredientes básicos para promover un mayor cambio conductual en una actuación preventiva: educación, apoyo social, promoción de la competencia y el establecimiento de una organización comunitaria cohesionada.

Muchos de los contenidos de estas intervenciones se han derivado de la identificación de los factores de riesgo de los problemas emocionales que hoy conocemos; por tanto, su principal objetivo es disminuir dichos riesgos, los cuales aparecen claramente relacionados con estos problemas. Las bases teóricas de estas propuestas emergen de diferentes perspectivas, tales como la teoría del aprendizaje social, teoría del procesamiento de la información y la teoría atribucional, aproximaciones desde la fortaleza o vulnerabilidad del niño, aproximaciones evolutivas e incluso desde posiciones más eclécticas que tratan de integrar las diferentes posiciones. La metodología con la que estas actuaciones se implementan está basada en procedimientos cognitivo-conductuales e instruccionales que, en la mayoría de los casos, incluyen instrucción, modelado, ensayo mediante juego de roles, retroalimentación sobre la ejecución de las conductas entrenadas y reforzamiento. Además, son complementadas con actividades lúdicas (e.g., ejercicios de papel y lápiz, dinámicas de grupos, teatros, marionetas, usos de metáforas, cuentos, etc.), consejos y orientaciones.

A continuación, se recogen algunas propuestas específicas dentro de cada uno de los contenidos globales que se incluyen en las propuestas principales de la intervención primaria para la prevención de problemas emocionales en la infancia.

2.1- Educación emocional

La educación emocional forma parte de un gran número de programas de prevención infantil. Una buena educación emocional es una de las bases de la fortaleza psicológica, que funciona como un claro factor protector para evitar el desarrollo de variados problemas en la infancia. El conocimiento de las propias emociones y de la de los otros, ser capaz de etiquetar y reconocer las emociones, conocer su vinculación con ciertos pensamientos (e.g., atribuciones de intencionalidad en las conductas agresivas; pensamientos de desesperanza, culpabilidad o sobregeneralización en problemas depresivos; o la anticipación catastrófica propia de los problemas de ansiedad) y su correspondiente manejo contribuyen a prevenir estas dificultades. La habilidad para percibir y entender las emociones de los otros es un precedente necesario para la conducta apropiada. La expresión emocional, es decir, el uso adecuado de un vocabulario que designe las emociones experimentadas, la gesticulación adecuada y congruente con la emoción experimentada permite comunicar los propios estados de ánimo y comprenderlos adecuadamente.

Tabla 2.1. Estrategias preventivas para la educación emocional

Reconocer las características de cada emoción
Discriminar distintas emociones en uno mismo
Reconocer los síntomas de comienzo de una emoción negativa
Reconocer distintos niveles de activación emocional
Asociar tipos de emociones a distintos pensamientos y acciones
Reconocer los estados emocionales de los otros
Aprender a cambiar pensamientos para cambiar emociones
Aprender a cambiar acciones para cambiar emociones

2.2.-Control emocional

El control y la regulación emocional tienen como objetivo la habilidad para manejar adecuadamente las respuestas emocionales, especialmente ante situaciones activadoras adversas. El manejo adecuado en la expresión de la ira o de la tristeza, el control de las conductas autolesivas o de daño se derivan de un buen control emocional. El niño puede aprender estrategias para la consecución de esta autorregulación mediante diversas técnicas de reducción de la activación y del control de pensamientos: relajación, respiración, autoinstrucciones, expresión adecuada de peticiones, exposición progresiva a la frustración y la espera de un objeto o acción requerida o deseada. Hoy, conocemos propuestas diseñadas especialmente para niños que, mediante procedimientos lúdicos y atractivos, enseñan e instauran estas estrategias de manera fácil y divertida.

2.3.-Entrenamiento en habilidades sociales

El entrenamiento en habilidades sociales es un componente de la prevención de los problemas interiorizados y exteriorizados que ha mostrado un modesto aunque importante efecto en la mejora de estas dificultades. Especialmente, el entrenamiento en habilidades sociales que se ha integrado en los programas de prevención dirigidos a las escuelas e incorporados en el currículum escolar. La habilidad para interactuar asertivamente con los compañeros, ser capaz de seguir las normas del grupo, empatizar con los demás, ser capaz de adoptar las perspectivas de los otros y aceptar las limitaciones propias, son logros que claramente se ven facilitados por un buen entrenamiento en habilidades sociales. La observación de modelos adecuados procedentes de películas con personajes valorados por los niños, el juego con marionetas y el teatro en la escuela, son algunos de los recursos metodológicos y didácticos enormemente recomendables para la implementación de este entrenamiento, así como para la instauración de conductas socialmente hábiles.

2.4.-Entrenamiento en resolución de problemas

La resolución adecuada de conflictos contribuye a mejorar la interacción con los compañeros, la empatía y, la conducta prosocial y de ayuda. Se trata de entrenar en la identificación y definición de los problemas que causan en el niño una situación emocional problemática, enseñarle a generar alternativas de respuesta al problema, valorar las ventajas e inconvenientes de cada una de estas respuestas para, finalmente, fundamentar una toma de decisiones exitosa y con el menor coste para uno mismo y para los otros.

Tabla 2.2. Estrategias preventivas para el control emocional

Entrenamiento en relajación y respiración
Entrenamiento en autoinstrucciones
Entrenamiento en diferir gratificación
Entrenamiento en posponer impulsos
Entrenamiento en la correcta expresión de las emociones

Tabla 2.3. Componentes específicos para el entrenamiento en habilidades sociales

Escuchar, mirar a los otros
Estrategias de comienzo de conversación
Aprendizaje a hacer proposiciones y rechazarlas
Decir que no ante demandas inadecuadas
Negociación frente a confrontación
Defender los propios derechos y los de los otros

Tabla 2.4. Estrategias preventivas propias del entrenamiento en resolución de problemas

Realizar un Listado de problemas
Proponer ideas de posibles soluciones
Analizar las consecuencias de cada uno de ellas
Elección de las soluciones plausibles
Asociar tipos de emociones a distintos pensamientos y acciones
Aprender a cambiar acciones para cambiar emociones
Aprender a cambiar pensamientos para cambiar emociones
Representación de la puesta en marcha de las soluciones

Además de ser un procedimiento que favorece la reflexividad y el análisis en los niños, con la consiguiente disminución de la conducta impulsiva, contribuye a proporcionar seguridad y autonomía en el niño, haciéndole sentir responsable de la decisión adoptada. El uso de cuadernillos estructurado con cada una de las fases que incluye este entrenamiento (e.g., definición del problema, soluciones alternativas; ventajas; inconvenientes; toma de decisiones), resulta de gran utilidad para el entrenamiento. Se recomienda el entrenamiento en problemas y casuísticas cercanas a la vida cotidiana del niño según su edad y centro de interés. Si bien, existen en el mercado materiales bien diseñados y preparados para la realización de este tipo de entrenamiento con casuísticas genéricas que suelen acontecer en la vida de cualquier niño.

2.5.-Entrenamiento en actividades gratificantes

Proporcionar actividades gratificantes en la vida del niño es un claro inhibidor de las emociones negativas. Las actividades gratificantes proporcionan un incremento de reforzadores internos y externos, la distracción de las preocupaciones y problemas que puedan acontecer y experiencias de placer, los cuales actúan como meca-

nismos psicológicos facilitadores de un estado de ánimo positivo incompatible con el desajuste emocional. Además, dado el carácter reforzante que en sí mismo tienen las actividades gratificantes, cualquiera de las estrategias anteriormente señaladas que se integren o incorporen en la realización de este tipo de actividad, generará un efecto facilitador en la instauración de estrategias preventivas y en los beneficios derivados de dicha instauración. Es por esto, que especialmente en niños, el entrenamiento mediante actividades lúdicas y placenteras tendrá un mayor impacto en el cambio conductual.

2.6.- Actuaciones para implementar en la escuela

Como se ha indicado a lo largo de este documento, las actuaciones preventivas dirigidas directamente a los niños, pueden ser completadas con una intervención más global centrada en el contexto escolar. Estas actuaciones pueden incluir, la instauración de cambios en la metodología del profesor y en la dinámica del aula, la propuesta de actividades para el conjunto de la comunidad escolar, adopción de medidas organizativas, actividades extraescolares, etc... La actuación diseñada e integrada

en la dinámica escolar posee un carácter transversal a todas las actividades propiamente académicas, lo que redundará en una facilitación de la generalización de lo aprendido, un aumento del carácter ecológico de la intervención y una reducción del coste. Cuando la intervención individual es acompañada de una actuación preventiva a nivel escolar y familiar cabe esperar un mayor poder preventivo, que si la intervención es realizada en uno sólo de estos escenarios. Es por esto, que la intervención escolar cobra especial importancia. Las intervenciones escolares, han de ir dirigidas, entre otras metas, a: aumentar la autoeficacia del niño, tanto en lo social como en lo académico, mediante actividades adaptadas a su capacidad y nivel de ejecución; promover métodos instruccionales cooperativos y participativos; diseñar actividades de ocio que promuevan valores y hábitos saludables y que impliquen a toda la comunidad escolar (eg., día de la paz, o la solidaridad); celebrar actividades que faciliten la interacción y el apoyo de los escolares; y a programar actividades conjuntas para la organización democrática del funcionamiento de la institución (e.g., diseño de normas entre escolares). La escuela tiene un importante poder de convocatoria en los niños y puede incorporar gran parte de las actividades anteriormente expuestas mediante talleres, tutorías, actividades extraescolares, etc. En la tabla siguiente se recogen algunas propuestas centradas en la dinámica y funcionamiento de la escuela para la prevención de desajustes emocionales.

Tabla 2.5. Algunas actividades gratificantes para la prevención de problemas emocionales

Actividad física Práctica de deportes Excursionismo Coleccionismo Juegos asociativos Trabajos de colaboración Aprender a cambiar pensamientos para cambiar emociones Representación de la puesta en marcha de las soluciones

Tabla 2.6. Actuaciones preventivas centradas en la escuela

Prevención precoz de problemas de aprendizaje Enseñanza individualizada y cooperativa Búsqueda del área de competencia individual Buscar los compañeros complementarios Animar la colaboración entre grupos Facilitar el conocimiento mutuo Observación de los niños solitarios Prohibición de armas u objetos agresivos Sanción por intimidar al otro Existencia de una lista explícita de costos de respuesta por quebrantamiento de normas Sanción inmediata de las conductas negativas y premio de las positivas Vigilancia y supervisión en los recreos
