

NIÑOS, EMOCIONES Y PROSOCIALIDAD EN EL CONFINAMIENTO⁵⁷

CHILDREN, EMOTIONS AND PROSOCIALITY IN CONFINEMENT

Carlos Acuña Peralta⁵⁸

Verónica M. Castillo Pérez⁵⁹

Pares evaluadores: Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad – REDIEES.⁶⁰

⁵⁷ Derivado del proyecto de investigación. Desarrollo emocional en niños de Cuarto Grado de Primaria en tiempos de pandemia.

⁵⁸ Licenciado en Educación, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Máster en Ciencias de la Familia, Universidad de Santiago de Compostela, Docente, Pontificia Universidad Católica del Perú, cacunap@pucep.edu.pe

⁵⁹ Licenciada en Educación Primaria, Universidad Marcelino Champagnat, Doctorado en Diseño, Orientación e intervención psicopedagógica, Universidad de Alicante, Docente, Pontificia Universidad Católica del Perú, vmcastillo@pucep.edu.pe

⁶⁰ Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad- REDIEES. www.rediees.org

7. NIÑOS, EMOCIONES Y PROSOCIALIDAD EN EL CONFINAMIENTO⁶¹

Carlos Acuña Peralta⁶² y Verónica M. Castillo Pérez⁶³

RESUMEN

La experiencia de los niños y sus familias, a lo largo de un año incierto, ha generado una serie de situaciones que afectan a los actores educativos, lo que invita a repensar la importancia de las emociones y habilidades de comportamientos pro sociales, sobre todo en una edad en la que los niños reconocen aquellas situaciones propias de las competencias emocionales, como aquellas que les causa enojo, miedo o tristeza, entre otras, tanto en ellos mismos como en los demás. Por ello, este capítulo tiene como propósito reflexionar acerca de cuáles han sido las emociones recurrentes en los niños de edad escolar y qué competencias emocionales son las que se hacen más visibles en sintonía con las habilidades propias del comportamiento pro social, el cual merece ser atendido, justamente porque se le relaciona únicamente con los vínculos amicales y se deja de lado las conexiones propias de las dinámicas familiares. Las respuestas obtenidas visibilizan la ansiedad y el miedo como las emociones más comunes, asimismo, se destaca la respuesta de los padres en el acompañamiento a través de la generación de espacios lúdicos y el fortalecimiento de los vínculos familiares no atendidos en la cotidianidad pre pandemia. La principal conclusión es que la prosocialidad no es exclusiva de los entornos de pares y que la actitud que se tiene ante lo incierto puede fortalecer los espacios poco atendidos como las relaciones familiares.

⁶¹ Derivado del proyecto de investigación: Desarrollo emocional en niños de Cuarto Grado de Primaria en tiempos de pandemia.

⁶² Licenciado en Educación, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Máster en Ciencias de la Familia, Universidad de Santiago de Compostela, Docente, Pontificia Universidad Católica del Perú, cacunap@pucp.edu.pe

⁶³ Licenciada en Educación Primaria, Universidad Marcelino Champagnat, Doctorado en Diseño, Orientación e intervención psicopedagógica, Universidad de Alicante, Docente, Pontificia Universidad Católica del Perú, vmcastillo@pucp.edu.pe

ABSTRACT

The experience of children and their families, throughout an uncertain year, has generated a series of situations that affect educational actors, which invites to rethink the importance of emotions and prosocial behavior skills, especially at an age when children recognize those situations proper to emotional competencies, such as those that cause anger, fear, or sadness, among others, both in themselves and in others. Therefore, the purpose of this chapter is to reflect on which have been the recurrent emotions in school-age children and which emotional competencies are the most visible in tune with the skills of prosocial behavior, which deserves attention, precisely because it is related only to the bonds of friendship and the connections of family dynamics are left aside. The responses obtained show anxiety and fear as the most common emotions and highlight the response of parents in the accompaniment through the generation of playful spaces and the strengthening of family ties that were not attended to in the pre-pandemic daily life. The main conclusion is that prosociality is not exclusive to peer environments and that the attitude in the face of uncertainty can strengthen underserved spaces such as family relationships.

PALABRAS CLAVE: competencias emocionales, prosocialidad, edad escolar, familia.

Keywords: emotional competencies, prosociality, school-age, family

INTRODUCCIÓN

En una edad escolar en la que los niños son capaces de reconocer, según Papalia, Wendkos y Duskin (2009), aquello que les causa enojo, miedo o tristeza, y otras emociones, tanto en ellos mismos como en otros; además, tienen la capacidad de aprender a adaptarse al contexto en el que viven y al comportamiento que se suscita a su alrededor, surgen las preguntas: ¿cómo podría desarrollarse esta adaptación en un contexto tan atípico como el que demandó la experiencia de la cuarentena causada por la COVID 19? ¿Cuáles han sido las emociones recurrentes en los niños de edad escolar? y ¿qué competencias emocionales son las que se hacen más visibles en sintonía con las habilidades propias del comportamiento prosocial?

En este sentido, el presente capítulo es una invitación a la reflexión acerca de la importancia de las competencias emocionales, entendidas por Bisquerra (2010) como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.19). Para efectos de acotar las reflexiones aquí presentadas, se considera relevante incidir en la conciencia emocional considerada como la capacidad de percibir sentimientos y emociones para darles un nombre y poder comprender las que viven los demás (Bisquerra, 2010).

A su vez, es importante atender la regulación emocional, la misma que implica manejar esas emociones identificadas, así como suponer la toma de conciencia necesaria para entender la relación entre las emociones, la cognición y el comportamiento (Bisquerra, 2010). Este conocimiento permitirá atender la ansiedad y el miedo, así como el desarrollo del comportamiento prosocial de los niños en edad escolar durante la pandemia ocasionada por la COVID 19, la cual obligó a experimentar cambios abruptos debido al confinamiento necesario para atender a la emergencia sanitaria. Cabe considerar que para Berasategui et al. (2020) el confinamiento de los niños representa una situación problemática que puede ocasionar daños en lo físico y en lo emocional; sin embargo, estas medidas fueron necesarias e hicieron que los alumnos participen de sus sesiones de aprendizaje de manera remota a través de diferentes dispositivos y que la convivencia con la familia tenga nuevas rutinas y formas de establecer vínculos afectivos.

DESARROLLO

En este apartado se presentan tres aspectos fundamentales en los que giran las reflexiones referidas a los componentes del desarrollo emocional, las competencias emocionales denominadas conciencia y regulación emocional y el comportamiento prosocial como la empatía. A su vez se hace referencia al contexto socioemocional que trasciende a la realidad de la COVID 19.

Aspectos generales del desarrollo emocional de la infancia intermedia. Respecto a la etapa de desarrollo en la que se encuentran los niños de primaria, Papalia et al. (2009) afirman que la edad comprendida entre los 6 y los 11 años, aproximadamente, son llamados años escolares; esto se debe a que se desenvuelven en la escuela, lugar considerado como un espacio central para el desarrollo físico, cognitivo y psicosocial (p. 361). A su vez, en palabras de Tonucci (2013), se espera que a partir de esta edad “comiencen los primeros aprendizajes importantes para la vida del hombre, tanto en el campo escolar con la escritura, la lectura, el cálculo” (p.24).

Esta premisa parece ser natural y conocida, en tanto los docentes sustentan sus prácticas pedagógicas; sin embargo, el autor resalta que la base de los aprendizajes de los niños se ha dado desde los años iniciales fuera de la escuela a través del juego y de la comunicación establecida con sus entornos cercanos. Tal como se verá más adelante significa la respuesta a la atención que merecen los niños para enfrentar diversas situaciones de conflicto en la vida cotidiana, como puede ser la pandemia.

En esa línea, se verá cómo el desarrollo de los aspectos sociales, cognitivos y afectivos se van verbalizando o se van haciendo más notorios en esta edad escolar, sin que esto signifique que los niños carezcan de saberes antes de ingresar a la escuela. Ahora bien, es importante resaltar que, a estos tres tipos de desarrollo mencionados, no puede dejarse de lado el emocional, puesto que contribuye significativamente al bienestar personal que luego se transfiere al ámbito social.

Así, las emociones, que en palabras de Bisquerra (2016) “se inician en el nacimiento y están presentes a lo largo de toda la vida” (p.8), toman el protagonismo durante la edad escolar; pero requieren de la mirada reflexiva, crítica y propositiva del profesorado y educadores responsables de estar atentos a los espacios generadores de aprendizajes para la vida cotidiana en el contexto escolar y social en el que se desenvuelven. El propósito

fundamental es que las personas sean capaces de conocer sus propias emociones; es decir, identificarlas, darles un nombre, poder regularlas, generar emociones positivas y atender a las negativas de modo que puedan tener una actitud positiva en la vida.

Ahora bien, esto no es posible si los adultos no se forman ni se disponen a modelar estos aspectos en su día a día. Solo con esta atención, será posible reconocer problemas del entorno y darles solución con una participación consciente y activa. Por ello, es muy importante tener una clara conceptualización que permita reconocer los componentes de las emociones; esto permitirá gestionar los conflictos desde una comunicación asertiva para promover una cultura de paz y generar un liderazgo emocional entre las jóvenes generaciones, a través de un clima positivo que asegure el bienestar.

Sin lugar a duda, la modelización de los educadores permitirá liderar, es decir, “influir sobre las personas para que se movilicen hacia la consecución de objetivos comunes. La capacidad de influir exige competencia social y emocional” (Acha y Mejía, 2019, p. 67). Entonces, se trata de encarnar lo aprendido para permitir que los niños de edad escolar aprendan a través de la modelización de actitudes, el desarrollo de habilidades y las destrezas necesarias para la resolución de conflictos propios de las experiencias suscitadas durante el confinamiento.

Competencias de conciencia y regulación emocional. En relación con las competencias emocionales Bisquerra (2003) las define como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 22). En este capítulo resulta fundamental dar énfasis a la conciencia y regulación de emociones para crecer personal y profesionalmente.

En ese sentido, el mismo autor sostiene que “la conciencia emocional es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado” (Bisquerra, 2019, p. 21). Por ello, es posible afirmar que en esta etapa los niños van desarrollando la empatía; es decir aprenden a ponerse en el lugar del otro y comprender por qué sus compañeros actúan de tal o cual forma en relación a su propia forma de pensar, de sentir o de desenvolverse en su contexto inmediato. De esta manera podrían contribuir de manera consciente en la generación de bienestar del otro.

Acerca de la regulación emocional, el autor sostiene que está vinculada al manejo de emociones de forma apropiada, así como al uso de estrategias de afrontamiento y a la capacidad para autogenerarse emociones positivas, entre otros aspectos (Bisquerra, 2019). Esto es relevante, porque favorece la toma de control de las emociones suscitadas en un contexto atípico derivado de la emergencia sanitaria. Al respecto, Papalia et al. (2009) sostienen que los niños que se encuentran en esta etapa pueden autorregularse, lo cual dependerá del control esforzado que tengan. Los niños con poco control harán visible su enojo o frustración cuando se les impida hacer algo que deseen hacer, en cambio los que tienen un alto control esforzado podrán canalizar el impulso a demostrar emociones negativas en momentos inapropiados.

Comportamiento prosocial. Las habilidades sociales forman parte fundamental dentro de las competencias emocionales, y a la luz de las inteligencias múltiples propuestas por Gardner, se hacen presentes desde la inteligencia interpersonal e intrapersonal, las mismas que permiten construir buenas relaciones sociales a partir del conocimiento personal (Bisquerra, 2016). En ese sentido, Lacunza (2012), citando a Young et al. (1999) y a Caprara et al. (2000), afirma que los niños que experimentan reacciones emocionales orientadas a los demás muestran tener más interacciones y relaciones positivas con sus pares. Asimismo, los niños que tienen preocupación y sensibilidad por los otros son vistos positivamente por los adultos y por sus pares.

A estos comportamientos los denomina prosociales. Para el autor, el comportamiento prosocial en edad escolar juega un rol fundamental, ya que influye positivamente en la autovaloración, la valoración que tienen los demás, y todo esto contribuye a que el niño continúe desarrollando habilidades sociales. De allí, la importancia de la escuela como espacio de socialización, ya que es un espacio privilegiado en el cual los niños interactúan a través de juegos, conversaciones, sesiones de aprendizaje o la realización de trabajos en equipos.

La situación anteriormente descrita es recurrente y posible en una modalidad de educación presencial, porque permite observar la manera en que los estudiantes interactúan entre sí, de modo que puedan ser acompañados en su proceso de socialización y apoyados, de manera adecuada, a quienes presentan dificultades en este aspecto. Cabe añadir que es muy importante el grupo de pares, ya que eso permitirá que los niños vayan aprendiendo a

vivir en sociedad, asumiendo diferentes roles, aprendiendo a ceder o a ser firmes ante determinadas situaciones, trabajando de manera colaborativa y resolviendo conflictos propios de la edad. Sin embargo, en un año marcado por la emergencia sanitaria y el cumplimiento de determinados protocolos, los niños han aprendido a adaptarse a nuevas formas de comunicación y socialización tanto con sus pares como con sus familiares.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

A partir de los estudios y la revisión de la bibliografía contrastada con las indagaciones acerca de aquello que los niños en edad escolar experimentaron durante la situación de confinamiento, se puede tener una postura más precisa respecto de las emociones recurrentes y los aspectos referidos a la prosocialidad que se desarrollan en esta etapa. De esta manera, se obtiene que la mayoría de los niños experimentaron ansiedad, miedo, tristeza y enojo. De estas, el miedo y la ansiedad son las principales emociones que ocasionan malestar a las personas y derivan en estrés. Por ello, es tan importante ser conscientes de las emociones que surgen ante cada situación, para poder regularlas y buscar las formas posibles de potenciar el bienestar, tal como lo hicieron los padres de familia de los niños participantes en un sondeo previo a la investigación de origen. Así, se observó que los padres generan espacios de juego, conversaciones familiares, actividades en grupo, reuniones por zoom con familiares y amigos, entre otros que pueden aportar y prevenir situaciones de riesgo en los niños.

Es importante destacar que, si bien los niños sintieron seguridad al cumplir las normas dadas por el gobierno y gusto de pasar tiempo en familia, también se observó que lloran más, están más nerviosos, tienden a molestarse más y se sienten tristes. Esto puede significar que la situación de aislamiento ha provocado emociones ambivalentes. En relación a ello, un grupo de investigadores de la Universidad del País Vasco (España) analizó las diferentes realidades que están viviendo los niños en situación de confinamiento, ahondando en sus vivencias y su bienestar académico, emocional, social y físico (Berasategui, Idoiaga, Dosil, Eiguren, Pikaza, Ozamiz, 2020). De esta investigación se llegó a la conclusión de que los niños demostraron aceptación frente a las normas establecidas, entendiendo perfectamente que tienen que estar en su hogar y el porqué de esta restricción. Sin embargo, también, a

veces, se sienten solos, porque extrañan a sus amigos. El no asistir presencialmente al colegio evita que puedan socializar con sus compañeros a través de juegos que impliquen contacto físico, diálogos durante los espacios libres o la realización de trabajos en equipos durante las clases; aunque participaron de clases virtuales utilizando diversas plataformas digitales.

Para Imran, Aamer, Imran Sharif, Hassan Bodla y Naveed (2020) las conclusiones más importantes de los siete estudios que realizaron antes del inicio de COVID 19 versan sobre aislamiento, estigma, exclusión social y miedo entre los niños. Los diagnósticos más comunes fueron: trastorno por estrés agudo, trastorno de adaptación, duelo y trastorno por estrés postraumático. Por otro lado, los tres estudios realizados durante la pandemia de COVID – 19 informaron acerca de la inquietud, la irritabilidad, la ansiedad, el apego y la falta de atención, incluyendo un mayor tiempo en pantalla de los niños durante la cuarentena. Respecto a este último punto, Andrade (2020) afirma que el tiempo en pantalla, si está bien orientado, puede ser positivo para el niño y va a permitirle responder adecuadamente al contexto actual; en caso contrario, el niño puede caer en el descontrol y tener una experiencia negativa que afecte sus relaciones sociales, su desarrollo emocional y su comportamiento. Aquí juega un rol importante la intervención de los padres de familia, en tanto son los responsables de supervisar y regular el acceso de sus hijos a los dispositivos tecnológicos para que ellos se diviertan, socialicen y refuercen algunas capacidades pro sociales, sin afectar su rendimiento escolar ni su desarrollo emocional.

Por otro lado, Ceballos y Sevilla (2020), observan que tanto los docentes como las familias están realizando un esfuerzo adicional debido al aislamiento; en el caso de los docentes, se comprobó que presentan más dificultades para acompañar a los estudiantes en los aspectos más relacionados con lo emocional, dado que su preocupación incide en el aspecto académico; mientras que los estudiantes y sus padres presentan más dificultad en la regulación de sus emociones. Ante ello, concluyeron que las familias están preocupadas también por los efectos de la situación en la sociabilidad y en la formación de los niños.

Por lo tanto, esta situación conlleva a reflexionar acerca de la importancia de reconocer que los aspectos marcados por la prosocialidad y el desarrollo emocional van de la mano con el fin de generar bienestar. Además, invita a repensar los espacios en los que esta se desarrolla, pues el diálogo constante, las muestras de afecto, la adaptación a las

normas desde su comprensión y los espacios para compartir permiten construir vínculos afectivos más fuertes y el reconocimiento de los roles sociales y familiares de los miembros de la comunidad en la que se desenvuelven. Es necesario enfatizar que, a partir de lo expuesto, la prosocialidad no es exclusiva de los grupos de pares, sino que puede desarrollarse a partir de la generación de vínculos afectivos y emocionales al interior de la familia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acha, M. & Mejía, M. (2019). *Módulo Desarrollo emocional del niño, adolescente y adulto*. Diplomatura de Especialización en Educación Emocional para una Ciudadanía Responsable. Lima, 1ra. edición, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Andrade, B. (2020). *Para plantar cara al nuevo coronavirus en casa: Uso saludable de las TICs*. UNICEF. Recuperado de: <https://www.unicef.es/educa/blog/uso-saludable-tics>

Berasategui, N., Idoiaga N., Dosil, M., Eiguren, A., Pikaza, M., & Ozamiz, N. (2020). *Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el COVID – 19*. Bilbao, España: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Recuperado de: <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/43056/USP00202291.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bisquerra, R. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: ICE HORSORI

Bisquerra, R. (2016). *Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.

Imran, N., Aamer, I., Imran Sharif, M., Hassan Bodla, Z., & Naveed, S. (2020). Psychological burden of quarantine in children and adolescents: A rapid systematic review and proposed solutions. *Pakistan Journal of Medical Sciences*. 36 (5), pp. 1106–1116. DOI: <https://dx.doi.org/10.12669%2Fpjms.36.5.3088>

Ceballos, N., & Sevilla, S. (2020). El efecto del aislamiento social por el Covid-19 en la Conciencia Emocional y en la Comprensión Lectora. Estudio sobre la incidencia en alumnos con trastornos de aprendizaje y menor acceso a las nuevas tecnologías. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 9(3), pp. 1-13. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12127/12021>

Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. México D.F., México: Mc Graw Hill.

Lacunza, A. (2012). Las habilidades sociales y el comportamiento prosocial infantil desde la psicología positiva. *Revista Pequeño*. 2(1), pp. 1 – 20. Recuperado de: <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/RP/article/view/1831/1775>

Tonucci, F. (2013). *Con ojos de maestro*. Buenos Aires: Editorial Losada