



“Competencia” social, “competencia” emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil

Marta Giménez-Dasí & Laura Quintanilla

To cite this article: Marta Giménez-Dasí & Laura Quintanilla (2009) “Competencia” social, “competencia” emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil, *Infancia y Aprendizaje*, 32:3, 359-373, DOI: [10.1174/021037009788964222](https://doi.org/10.1174/021037009788964222)

To link to this article: <https://doi.org/10.1174/021037009788964222>



Published online: 23 Jan 2014.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 763



View related articles [↗](#)



Citing articles: 7 View citing articles [↗](#)

“Competencia” social, “competencia” emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil

MARTA GIMÉNEZ-DASÍ Y LAURA QUINTANILLA

Universidad Nacional de Educación a Distancia



Resumen

La definición de las competencias sociales y emocionales no ha sido tarea fácil para los psicólogos. Existen varios criterios e indicios que permiten evaluar en qué medida los niños y los adultos se comportan de forma competente. No obstante, la educación formal recibida para alcanzar dichas competencias es, por lo general, muy escasa o nula. Los resultados de los programas clásicos basados en el aprendizaje de técnicas específicas indican que se produce muy poca generalización a contextos naturales y que la duración de los efectos de mejora es muy corta. Existen, sin embargo, otro tipo de intervenciones que apoyándose en la filosofía e incitando a los niños a reflexionar de forma crítica, proporcionan una formación más profunda y resultados más duraderos. Nuestra propuesta defiende un currículo centrado en la mejora de estas competencias durante el segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años) trabajando desde un enfoque basado en el programa Filosofía para Niños pero que también ofrezca la posibilidad de aprender pautas concretas de conducta, cognitivas y de relación con los demás.

Palabras clave: Competencia social, competencia emocional, cultura, programas de intervención, Filosofía para Niños.

Social “competence”, emotional “competence”: A proposal for early Childhood Education

Abstract

Defining social and emotional competence has not been easy for psychologist. Multiple criteria can be used to evaluate to what extent children and adults behave competently. Formal education is not devoted to teaching children such competences. In general, efforts are very poor or completely absent from the school curriculum. The results of classic intervention programmes based on learning specific techniques show that generalisation to natural contexts is limited, and that duration of positive effects over time is very short. There are, nevertheless, other kinds of interventions based on philosophy that by inviting children to think in a critical way, promote deep and long lasting effects. Our proposal defends a school curriculum focused on the improvement of these competences between 3 and 6 years of age. We suggest programmes based on Philosophy for Children, but offering also concrete behavioural, cognitive and interaction patterns.

Keywords: Social competence, emotional competence, culture, intervention programmes, Philosophy for Children.

Agradecimientos: Este trabajo ha recibido el apoyo del Ministerio de Ciencia e Innovación a través del proyecto I+D Pensando las emociones: Un programa de intervención para Educación Infantil (PSI2008-02174). Agradecemos además a la UNED la concesión y financiación de dos estancias en el extranjero (en la Universidad de Montreal para la primera autora y en la Universidad de Glasgow para la segunda) durante las cuales se redactó este artículo.

Correspondencia con las autoras: Marta Giménez-Dasí, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología, UNED. C/ Juan del Rosal, 10. 28040 Madrid. Tel. 91 398 6088. Fax 91 398 7951. E-mail: mgimenez@psi.uned.es

Introducción

Desde hace algunos años la psicología ha vuelto a interesarse por el mundo emocional. Esta ausencia, impuesta por las corrientes teóricas cognitivas dominantes en psicología, empieza a transformarse a partir de la década de 1980. A partir de entonces se produce un aumento de publicaciones y teorías que reconocen la relevancia de las emociones en la vida social, su evolución y repercusiones a lo largo del desarrollo y la importancia de llegar a ser “social y emocionalmente competente” (Eich y Schooler, 2000).

Parte de este interés se refleja en la reciente aparición de numerosos programas de intervención dirigidos a niños y adolescentes cuyo objetivo es mejorar sus “competencias sociales y emocionales”. Estas intervenciones, creadas e implantadas principalmente en Estados Unidos, forman parte de programas que mejoran habilidades intelectuales o son parte de programas dirigidos a instaurar buenos hábitos de salud, de convivencia intercultural o de educación para la paz. Otros programas han estado dirigidos a la mejora de las habilidades sociales y emocionales. Su objetivo es conseguir que los niños comprendan y regulen mejor sus emociones y aprendan pautas de interacción que proporcionen relaciones satisfactorias con iguales y adultos. No obstante, muchos de estos programas encuentran obstáculos importantes que cuestionan su propia fundamentación y su validez. Algunos de ellos parten quizás de definiciones y conceptos poco claros, otros no consiguen la mejora esperada o dicha mejora es muy poco estable cuando se evalúan a largo plazo (Denham y Almeida, 1987; Johnson y Johnson, 1996; Kam, Greenberg y Kusché, 2004; Lochman, 1992; Pfeiffer y Reddy, 1998; Topping, Bremmer y Holmes, 2000, entre otros)

El objetivo de este artículo es doble: por una parte, reflexionaremos acerca de las definiciones y características de las competencias sociales y emocionales a través de los modelos que analizan qué hace un individuo competente y qué aspectos promueven las competencias que nos permita fundamentar la elección de una propuesta de intervención. Por otra, avanzamos una propuesta para trabajar los aspectos emocionales con niños de 3 a 6 años basada en la combinación de dos métodos de trabajo: la *Filosofía para Niños* de Lipman, que proporciona herramientas de reflexión y formas de aprendizaje a través del diálogo y el desarrollo de un pensamiento crítico, junto con el aprendizaje de algunas “técnicas”, tal y como proponen los programas más convencionales de intervención.

¿Cómo definir las “competencias” sociales y emocionales?

El estudio del comportamiento social y emocional implica un examen intrínseco de la acción e interacción de los participantes –sus intenciones, metas, creencias, la adecuación a las normas, etcétera. Al observar individuos con mejores destrezas y habilidades sociales que otros, el término competencia –se tienen competencias o se es competente– aparece como explicativo de estas diferencias. La competencia subyacente a la acción adquiere, al menos, dos connotaciones: de eficacia de la acción para conseguir ciertos resultados –ser competente– y de capacidad o facultad para realizar algo –tener competencias. En ambos casos, se trata de una propiedad del individuo, a pesar de que el comportamiento social y emocional no es producto de un individuo aislado sino de una comunidad, y es una noción fija, de todo o nada, que indica la posesión o no de dichas facultades sin considerar los aspectos del desarrollo o del contexto. A continuación analizaremos la noción de competencia social y emocional a través de los modelos teóricos más relevantes en el desarrollo. Para ello destacaremos algunas de sus características desde el paradigma que le dio origen en psicología así como algunos rasgos básicos del conocimiento social y emocional.

El término “competencia” y sus adjetivos “social” y “emocional”

El término “competencia” se recupera en psicología cognitiva heredando las aportaciones de Chomsky en su debate contra las posiciones empiristas. Aparece para explicar el lenguaje y, en este contexto, se distingue de la actuación. La primera hace referencia al conocimiento del uso de las reglas de su sistema lingüístico, mientras que la actuación sería el desempeño del hablante de su lengua en las situaciones concretas. La competencia cognitiva es más o menos parecida. Los individuos tienen facultades más desarrolladas en ciertos dominios que en otros, por tanto, su desempeño en ciertas áreas de conocimiento son mejores que en otras (Gardner, 1983). Un rasgo fundamental de la competencia es la de ser una estructura interna del individuo, heredada genéticamente, situada al inicio del desarrollo como punto de partida. Dicha estructura es “rica en contenido” y, en consecuencia, se desprende la tesis de “la pobreza del estímulo” con las siguientes implicaciones: dado el rico contenido que porta la estructura, el medio externo actúa como “activante”. De esta forma, la actuación dependerá de las ricas estructuras internas, con escasa relevancia de la experiencia en la adquisición del conocimiento. Sin embargo, resulta paradójico bajo la tesis de la pobreza del estímulo y la riqueza estructural, el auge optimista por la promoción de las competencias sociales y emocionales en los ámbitos educativos.

Más extrema es la contradicción entre esta noción de competencia y la naturaleza de los conocimientos sociales y emocionales. Por una parte, la competencia implica un conocimiento sobre reglas y algoritmos para desenvolverse en el mundo social determinada por la estructura interna del organismo. Sin embargo, por otra, los conocimientos sociales y emocionales consisten en prácticas normativas culturales, arraigadas en contextos específicos, extensamente variados, locales y articulados a su significado histórico y social (Geertz, 1983); la adjetivación de social y emocional a las competencias resulta cuando menos sorprendente. Así pues, la naturaleza adaptativa del comportamiento humano a esta gran variabilidad de contextos —no sólo en distintas culturas, sino también en la propia— podría verse amenazada por esa noción de competencia individual, fija e impermeable a los cambios en el desarrollo y al contexto social e histórico.

En el estudio del desarrollo de la cognición social, y en concreto, la línea de investigación de Teoría de la Mente, así como desde las posturas funcionalistas del desarrollo emocional, se sabe que el modo en que uno se relaciona con los demás depende de ciertos procesos cognitivos y emocionales básicos —i.e. atribución e inferencias de estados mentales, toma de perspectiva, control y regulación emocional, entre otras. Ciertamente es así, pero estas capacidades emergen a lo largo del desarrollo y en su construcción, las interacciones con los demás son esenciales para comprender el mundo social y configurar el sistema cognitivo y emocional (Astington y Baird, 2005; Carpendale y Lewis, 2004, 2006; Fernyhough, 2008).

Para desentrañar el significado de la competencia con sus adjetivos social y emocional, nos preguntamos ¿qué es lo que se promueve cuando se habla de competencias sociales y emocionales?, ¿la estructura interna del individuo o la modificación de ciertas conductas en determinados contextos?, ¿el conocimiento social y emocional está determinado por reglas pre-especificadas en la estructura o es un conocimiento emergente producto de la experiencia en las interacciones con los demás? Con estas reflexiones en mente nos encaminamos a analizar algunos de los modelos más relevantes sobre las competencias sociales y emocionales tratando de desentrañar la noción de competencia subyacente y qué es lo que el individuo debe hacer para convertirse en “competente social y emocionalmente”.

Modelos de la competencia social y emocional

El modo en que el sujeto manipula la información es la clave del modelo propuesto por el Procesamiento de la Información (PI). Crick y Dodge (1994) sostienen que el

sujeto socialmente competente ejecuta una serie de acciones y decisiones: interpreta las claves del contexto, analiza la causa de las situaciones, considera la perspectiva de los otros, evalúa la satisfacción de metas, compara resultados y expectativas y valora si el intercambio es adecuado. Todos estos pasos requieren de información almacenada en memoria – “esquemas sociales”, “scripts” o “conocimiento social”. Los autores reconocen que su modelo no contempla el papel de las emociones durante el proceso de ajuste a las demandas sociales. Recogiendo esta demanda, Lemerise y Arsenio (2000) adaptan el modelo previo, añadiendo elementos claves de las teorías funcionalistas de la emoción para la competencia social, el desarrollo emocional y la influencia de la regulación emocional (Fabes y Eisenberg, 1992) añadiendo las claves emocionales de lo que consideran que realiza un sujeto emocionalmente competente. El individuo debe además poseer ciertas cualidades temperamentales, la capacidad de regulación emocional y haber vivido algunas experiencias emocionales. Los conocimientos sociales y emocionales aumentan con la interacción, pero desde este modelo se defiende la existencia de una base de conocimientos previa.

El proceso descrito por el modelo de PI tiene la ventaja de clarificar los pasos que se realizan con la información en una situación social analizando meticulosamente el proceso. El manejo de la información depende a su vez del conocimiento social y emocional básico, aunque no se determina si está prefijado o es adquirido. Los autores admiten la necesidad del conocimiento específico de dominio (Lemerise y Arsenio, 2000). A su vez, el conocimiento social es progresivo, depende del individuo, se enriquece y modifica a través de la experiencia. Este conocimiento creciente contribuirá a un procesamiento de la información social con reducidos costes –menos memoria y menos recursos atencionales. En definitiva, la eficacia en los procesos de control y en el manejo de la información serán los responsables de la competencia.

Un problema no resuelto por el PI es el componente cultural y evolutivo del conocimiento social y emocional. Una interpretación social de las claves no puede ser ajena al significado de la información. El significado, a nuestro modo de ver, descansa en un amplio sistema semiótico como lo es la cultura (Eco, 1968), entendida ésta no como un conjunto de ideas sobre el mundo, sino como la ejecución de ciertas prácticas. Como claramente lo expresa Kitayama (2002) “la cultura no se tiene se ejerce” (p. 130). Por tanto, la adquisición del significado de la interacción y de sus claves entraña el proceso mismo de la interacción en la que el individuo se ve envuelto.

En el modelo de PI se reconoce que el individuo debe tomar decisiones ante el medio y en esta relación individuo-medio reduce el principio de “la riqueza de la estructura” para aumentar el poder del contexto. Sin embargo, sigue manteniendo la idea de la competencia como un asunto intra-psicológico, donde la cultura ocupa un lugar alejado en la construcción del significado social de las interacciones. Las mejoras de las llamadas competencias sociales y emocionales a lo largo del desarrollo son, en definitiva, una mejora de la eficiencia en el uso de los recursos computacionales.

Carolyn Saarni (1999) cubrirá el hueco de la cultura y los cambios evolutivos en las competencias sociales. Plantea que las bases de una transacción eficaz descansan en la competencia emocional¹. Su argumento proviene de los estudios sobre el papel de la socialización en la formación de reglas específicas de la cultura para el afrontamiento, expresión y presentación de diversas emociones (Joshi y MacLean, 1994; Miller, 1994; Saarni y Weber, 1999), la importancia y la función del diálogo como promotor de la comprensión emocional y otras capacidades como la toma de perspectiva (Brown y Dunn, 1996; Denham, Zoller y Couchoud, 1994), la estrecha relación entre la regulación emocional y las competencias sociales (Eisenberg, Fabes, Minore y Mathy, 1994; Hubbard y Coie, 1994; Jones, Abbey y Cumberland, 1998; Rubin, Bukowski y Parker, 1998; Selman y Demorest, 1984; Zeman y Shipman, 1998) así como la influencia de la situación concreta en la regulación de la emoción (Fuchs y Thelen, 1988; Zeman y Garber, 1996). Saarni (1999) define la competencia como “la demostración de la auto-efica-

cia en las transacciones sociales” (p. 29). Subyacentes a la eficacia de la competencia emocional existen 8 habilidades que sucintamente descritas son: la conciencia emocional de los estados propios, la distinción entre emociones propias y ajenas, el uso de vocabulario emocional, la empatía, la capacidad para afrontar emociones aversivas usando estrategias auto-regulatorias, la conciencia de la naturaleza de las relaciones y la conciencia de la auto-eficacia emocional (Saarni, 1999).

Aunque considera las normas culturales y el contexto específico de la situación social, la noción de competencia sigue vinculada a lo intra-psicológico. Un sujeto competente debe desarrollar, aprender o adquirir estas habilidades para “navegar” en el mundo social. Una aportación importante desde esta perspectiva es que la competencia es un *punto de llegada*. Saarni y su equipo (Buckley, Storino y Saarni, 2003) consideran necesario la promoción de las habilidades en el sistema educativo para la competencia social. No obstante, señalan como problema metodológico fundamental la evaluación de dichas competencias.

En sintonía con esta perspectiva, Halberstadt, Denham y Dunsmore (2001) proponen un modelo que incluye ambas competencias, las sociales y las afectivas (CSA). A diferencia de Saarni, inciden en los factores inter-psíquicos y no sólo los intra-psíquicos de la CSA. Así, el ingrediente fundamental de la competencia socio-afectiva es la *comunicación afectiva* caracterizada por tres componentes: envío de mensajes afectivos, recepción de mensajes afectivos y experiencia afectiva. Su puesta en práctica depende necesariamente de habilidades progresivas y esenciales –conciencia, identificación de mensajes, funcionamiento del contexto social, control y regulación. Básicamente, lo que dinamiza la comunicación afectiva es el progresivo desarrollo de estas habilidades. Un cuarto factor central del modelo es el Yo, en íntima relación con los tres componentes, donde descansan conocimientos base, habilidades cognitivas, aspectos motivacionales, grados de emocionalidad y esquemas de interacción que influyen en el envío o recepción de mensajes. La comunicación de mensajes afectivos tiene posibilidades múltiples de interpretación y este significado dependerá del conocimiento del contexto y de cómo uno se autorregula en dicho contexto.

Estos dos últimos modelos, consideramos, son complementarios en tanto en cuanto parten de supuestos básicos como la relación de dependencia entre habilidades sociales eficaces y emoción. La principal diferencia se encuentra en la importancia que atribuyen a la competencia comunicativa, habilidad básica para la interacción social. Halberstadt *et al.* (2001) consideran que este modelo puede servir de base para la intervención en la mejora de competencias sociales y afectivas y aconsejan la necesidad de promover la comunicación afectiva como base de los programas de intervención.

Volviendo a nuestra trama sobre la noción de competencia, ambas propuestas han derivado hacia una noción de competencia no como facultad, sino como un conjunto de habilidades que no se encuentran en el organismo, se adquieren y su mejora depende de la adquisición progresiva del conocimiento según las normas culturales y sociales. No hay, por tanto, riqueza de estructura ni pobreza de estímulo y la competencia constituye un punto de llegada. A pesar de que se incide en el proceso de comunicación afectiva, el individuo mediante la mejora de sus habilidades, es quien logra esta comunicación. Sin embargo, y aquí radica una de las cuestiones para la intervención en competencias sociales y emocionales, ¿cómo se evalúa la competencia? ¿Bajo qué criterios se evalúa esta competencia? ¿La eficacia, el éxito social? ¿Se adoptan criterios culturales, sociales o legales?

Una de las más astutas miradas sobre las competencias sociales es la de Lynda Krasnor (1997) quien fue capaz de sacar la competencia del individuo trasladándola al ojo evaluador del observador. Esta autora recupera desde el sentido común la noción de eficiencia –somos competentes en tanto que eficientes– y la sitúa en la interacción misma. Desde el análisis de las propuestas previas y desde su posición funcionalista, Krasnor defiende que la competencia consiste en el *juicio* sobre la eficacia de determinadas accio-

nes en la interacción. Desde este lugar, Krasnor transforma la noción de competencia argumentando que al operativizar la competencia social se han obtenido resultados poco coherentes: se ha obtenido una lista de habilidades deseables que pueden promoverse en programas de entrenamiento, pero el éxito del uso de estas habilidades depende de la situación concreta. Por otra parte, añade, si los criterios para definir al sujeto socialmente competente son los culturales, obtendríamos un listado de virtudes que podrían contener sesgos culturales. Por último, si tuviéramos que guiarnos por la mayor fuente de datos que se poseen en este ámbito —los estudios correlacionales— tendríamos que asumir algo que este tipo de estudios no pueden confirmar: que, efectivamente, la habilidad es la *causa* de un status sociométrico positivo.

Así, Krasnor aboga por una noción de competencia *emergente* de la interacción y el rasgo que la define es la efectividad, producto de esta interacción. La efectividad se evalúa bajo las condiciones específicas de cada situación social —un comportamiento efectivo bajo unas condiciones puede no serlo en otras—, entrañando *dependencia de contexto*. La competencia se convierte, pues, en un constructo organizador vinculado a *metas* específicas y no un conjunto de conductas predefinidas. Algunos autores reconocen precisamente que cuando se estudian las interacciones sociales, se suelen evaluar siguiendo un criterio de normas y valores sociales predominantes, considerando la adecuación de la conducta para el logro de una meta (Arias y Fuertes, 1999; Topping *et al.*, 2000).

Krasnor se representa la competencia social como un prisma. En la cúspide, lo que se observa, es la efectividad. Subyacente a ésta existen un conjunto de componentes —denominados *índice*— entre los que se encuentran la conciencia del yo, el status social, la autonomía y la relación con los demás. En este nivel del prisma, las relaciones con los demás ponen en juego dialéctico la identidad, la confrontación de necesidades y metas entre el yo y los demás y el uso de estrategias obteniendo resultados positivos para el Yo y manteniendo relaciones positivas con los demás. Más aún, por debajo de este nivel, soportando el nivel índice, se encuentra una base que divide en dos partes: en una de ellas están las habilidades sociales, cognitivas, emocionales y la solución de problemas. En la otra, las metas y los valores que proporcionan la dirección y la motivación de la conducta social. Sin quedarse ajena a la posibilidad de la intervención, Krasnor sugiere que lo interesante es promover las habilidades pero también evaluar y promover los aspectos de lo que denomina *índice* —principalmente la conciencia del yo.

Esta propuesta desafía abiertamente la noción de competencia del programa racionalista con su connotación de eficiencia. La competencia no sería un estado residente en el individuo, sino un juicio sobre la efectividad de la interacción definida en función de la situación concreta bajo criterios culturales y metas individuales. El individuo adquiere en la interacción las capacidades cognitivas para desenvolverse en la situación así como la conciencia para evaluar sus metas, buscar estrategias y las formas de auto-regulación emocional que le permiten mantener relaciones positivas.

Para resumir, este recorrido por los modelos sobre cómo y qué hacen los sujetos competentes nos ha servido para ilustrar el significado y analizar el modo en que la noción primigenia de competencia se ha ido reelaborando. Desde una aproximación mucho más constructivista e interaccionista de la adquisición del conocimiento social, pensamos que el adjetivo social y emocional al concepto de competencia comprometía algunos de los postulados iniciales del programa racionalista que le dio origen. Los modelos que hemos expuesto han contribuido a elaborar esta reflexión y nos han permitido, al menos, plantear que el asunto de las competencias abriga ciertas dificultades, no sólo en su definición, sino también en su promoción y en su evaluación.

Por último, es justo señalar que los modelos que abordan el funcionamiento de las llamadas competencias, son un intento honesto por tratar de dilucidar la naturaleza de la eficacia en las interacciones sociales. Un lugar de encuentro común a todos ellos es que en dicho funcionamiento eficaz aparecen nociones psicológicas importantes como la

auto-regulación, el control y la conciencia. Estos procesos se construyen con y en el proceso de socialización. En el apartado siguiente abordamos brevemente esta cuestión.

La relación entre los procesos de socialización y las destrezas sociales

El proceso de socialización constituye uno de medios fundamentales que fomenta las capacidades psicológicas, nos instruye en las prácticas normativas y en la expresión y modulación de nuestro comportamiento. Este proceso se caracteriza por ser activo y efectivo en el fomento del desarrollo de la comprensión emocional, la construcción del yo-otro y la teoría de la mente. Los estudios sobre cómo el proceso de socialización configura y promueve ciertas destrezas sociales han sido reveladores. Por ejemplo, los niños criados en contextos en los que se favorece el diálogo sobre emociones alcanzan niveles más complejos en la comprensión mentalista de los otros (Meins y Fernyhough, 1999; Nelson, 2007; Symons y Clark, 2000). Este diálogo sobre emociones genera y promueve la construcción del yo y de los otros, considerado un proceso de internalización de la intersubjetividad (Fernyhough, 2008; Symons, 2004). Asimismo, Nelson (2007) plantea que la conversación, instrumento básico en el que emerge la conciencia del yo, crea una comunidad en la que se entretienen y negocian los significados generando a la vez una capacidad autorreflexiva que conlleva el ajuste de la conducta propia y la imagen de sí mismo para enfrentarse de modo apropiado a la comunidad social a la que uno pertenece. No se trata sólo de un uso del vocabulario emocional, sino de la oportunidad que ofrece el diálogo, entendido como una interacción, para redefinir los significados de nuestras interacciones. En definitiva, lo que estos estudios indican es que ciertas prácticas socializadoras, promueven ciertas destrezas sociales y cognitivas más que otras (Correa Chávez, Rogoff y Mejía Arauz, 2005). Las instituciones educativas también forman parte de este proceso de socialización y, de hecho, las prácticas docentes inciden directamente en el modo en que los niños se comportan social y emocionalmente con sus compañeros (Jun-Han, 2005; Rosental y Roer-Strier, 2001).

Es sobradamente conocido que la interacción social no se inicia con el lenguaje, ni cuando los niños se incorporan a las instituciones educativas, sino en la primera infancia. Habilidades cuyo papel resulta esencial en el comportamiento social –como la comunicación afectiva, la atención conjunta, el reconocimiento de intenciones y deseos, el control y la regulación emocional, etcétera–, son procesos básicos que emergen en los primeros meses de vida y siguen presentes a lo largo del desarrollo (Bretherton, 1991; Buss y Keil, 2004; Gómez, 2004; Gómez, Sarriá, Tamarit, Brioso, y León, 1995; Hobson, 1993; Reddy, 2005; Trevarthen, 2005). Algunos comportamientos sociales muestran itinerarios específicos. Los niños se vuelven selectivos de acuerdo a los contextos y las personas a quienes deben dirigir su conducta prosocial a medida que van adquiriendo reglas sobre el funcionamiento social (Hay y Cook, 2007). Esto contribuirá a la construcción de su carácter individual (Brownell y Kopp, 2007). Comportamiento social y comprensión emocional están estrechamente relacionados a lo largo del desarrollo y ambos están, en definitiva, anclados al proceso de socialización (Denham y Couchoud, 1991).

La eficacia de la interacción social y su relación con las capacidades psicológicas mantienen un vínculo de doble dirección. A nuestro modo de ver, ser eficaz socialmente implica desarrollar habilidades psicológicas –atención conjunta, conciencia del yo, habilidades comunicativas, etcétera– pero también el desarrollo de estas habilidades se promueve en el seno de la interacción. De ahí se desprende el papel que desempeña la socialización y el uso de sus herramientas en la promoción de las llamadas competencia social y emocional. Por tanto, para promover ciertas destrezas sociales en los ambientes educativos formales resulta necesario no sólo conocer la trayectoria de los procesos que se requieren para desenvolverse eficientemente en el mundo, sino estar convencido de

que también nuestra intervención promueve estas destrezas y volvernóscos conscientes de las estrategias y herramientas que utilizamos en este proceso.

Por tal razón, creemos necesario analizar una propuesta que, aunque no es nueva, puede resultar valiosa como herramienta en el proceso de adquisición de habilidades sociales puesto que utiliza como base el diálogo para la reflexión. Nos referimos a la *Filosofía para Niños* propuesta por Mathew Lipman. A continuación analizaremos su modo de funcionamiento y por qué sería valioso como método al diseñar un programa para la promoción de habilidades sociales y emocionales.

Un programa basado en la *Filosofía para Niños* para Educación Infantil

Los programas que intentan mejorar las habilidades sociales y emocionales en los niños son numerosos. La mayor parte tienen como objetivo modificar las conductas de los niños tratando de implantar otras socialmente adecuadas. Aunque sabemos que su eficacia puede ser parcialmente exitosa en la promoción de estas habilidades (Denham y Almeida, 1987; Johnson y Johnson, 1996; Kam *et al.*, 2004; Lochman, 1992; Pfeiffer y Reddy, 1998; Topping *et al.*, 2000, entre otros), nuestro propósito ahora es analizar la propuesta *Filosofía para Niños* (FpN) concebida por Matthew Lipman y sus colaboradores de la Universidad Montclair State (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1980). Esta forma de acercarse a la intervención con niños constituye un instrumento útil que promueve una reflexión profunda sobre cuestiones sociales, comunicativas y emocionales.

El hilo conductor de este apartado se irá desarrollando a medida que contestemos tres preguntas que nos parecen relevantes. En primer lugar, ¿por qué es necesario diseñar un programa sobre conocimiento socioemocional? En segundo lugar, ¿por qué es necesario aplicarlo en Educación Infantil? Y, por último, ¿por qué sería útil emplear la FpN?

Empecemos, pues, explicando la razón de ser de un programa sobre conocimiento socioemocional. Cómo hemos visto, las competencias sociales y emocionales se aprenden simplemente interactuando con los demás, observando los resultados de las propias conductas y rectificando cuando no funcionan como quisiéramos. La eficacia en la interacción social se adquiere a lo largo del desarrollo y más o menos todo el mundo es capaz de distinguir un acto socialmente reprobable de otro aceptable. Sin embargo, este aprendizaje suele carecer de una instrucción explícita, de una toma de conciencia y de una reflexión ni siquiera básica sobre la naturaleza de las relaciones sociales y de las emociones implicadas. Este tabú ha generado en la sociedad occidental cierta cultura “a-emocional”, algo que no deja de ser paradójico dada la relevancia y el impacto que este ámbito tiene para el ser humano (Hyson, 2004).

Es un hecho que desde la escuela no se suelen abordar las cuestiones emocionales como parte del currículum (Hyson, 2004; Monjas Casares, 1993, 2000; Schleifer, Daniel, Peyronnet y Lecomte, 2003). Generalmente las pautas ofrecidas por los ministerios de educación de diversos países occidentales no incluyen las habilidades emocionales como parte integrante de los contenidos a trabajar y cuando se alude a ellas, sólo se hace de forma general o proponiendo una larga lista de habilidades. Se suele asumir que la educación emocional es responsabilidad de las familias y la escuela no tiene nada que decir al respecto. Sin embargo, en el contexto social actual la función tradicional de crianza se ve cada vez más limitada. Las familias restringen las funciones de crianza a aspectos cada vez más básicos, los encuentros familiares son cada vez más escasos y los niños pasan la mayor parte de su tiempo en instituciones educativas. En definitiva, dada la trascendencia de las cuestiones sociales y emocionales, las características de la sociedad occidental al tratar este tema y la ausencia de pautas educativas tanto privadas como institucionales, un programa de intervención en este ámbito podría cubrir un importante hueco del que no se ocupa como merece ningún actor social.

Como ya hemos mencionado, existen de hecho numerosos programas dedicados a la mejora de habilidades socioemocionales pero la gran mayoría están diseñados para la

etapa de educación primaria². Parece como si antes de los 6 o 7 años no fuera relevante aprender a ser social y emocionalmente competente. Desde la psicología del desarrollo se dibuja, sin embargo, un panorama muy distinto. Entre los 3 y los 6 años los niños tienen entre sus principales tareas, por no decir la principal, adentrarse en el mundo de las relaciones sociales (Denham, 1998; Dunn, 2004). Para muchos pequeños, el inicio del segundo ciclo de educación infantil supone el primer contacto con otros niños con los que conviven durante muchas horas. A través de esta convivencia y ya desde tan temprano, los niños van formando sus primeras relaciones afectivas, sus primeras amistades y expresando sus primeros rechazos. Aunque la investigación evolutiva más tradicional sostenía que las relaciones entre niños en estas edades se caracterizaban sobre todo por la inestabilidad, también es cierto que se pueden observar los inicios de relaciones íntimas y duraderas a lo largo del tiempo (Dunn, 2004; Rubin, 1980). Como Dunn (2004) pone de manifiesto a través de sus observaciones, ya a los 4 años los niños expresan rechazo por algunos compañeros. Estos niños, tan pronto rechazados por los demás, suelen carecer de pautas de interacción adecuadas para introducirse en los grupos, no consideran las necesidades de los demás y obtienen peores resultados en pruebas de comprensión mental y emocional. Por otra parte, las pautas de interacción que los niños ponen en práctica para relacionarse con los demás parecen mostrar ya cierta estabilidad. Por ejemplo, Denham *et al.* (2001) observaron la interacción de grupos de niños en dos momentos: cuando tenían 3 años y cuando cumplieron 4. Mediante estas observaciones determinaron dos tipos de interacción en función del tono emocional que predominaba entre los niños y que dieron lugar a una clasificación de los grupos en “grupo de juego positivo” y “grupo de juego negativo”. Mientras que los primeros expresaban felicidad, se mostraban atentos a las demandas emocionales de los otros y jugaban de forma armoniosa, los segundos se caracterizaban por expresar sentimientos negativos —como enfado, desacuerdos y peleas—, mostrar poca responsividad a los demás y mantener dinámicas más bien conflictivas. El resultado más interesante para nuestro propósito, sin embargo, es que la observación realizada un año más tarde puso de manifiesto que ambos tipos de grupos se mantuvieron de forma estable en el tiempo. Es decir, los niños que establecieron relaciones cordiales y positivas a los 3 años volvieron a hacerlo al año siguiente, pero los niños que mantuvieron relaciones conflictivas también volvieron a establecerlas al año siguiente. Este resultado muestra, pues, que las pautas de interacción y las habilidades sociales y emocionales de los niños tienen cierta estabilidad al observarse en un corto periodo de tiempo como un año. Resulta un dato alentador para los niños de los “grupos de juego positivo”, pero preocupante para los niños de los “grupos de juego negativo”. Así pues, la importancia que adquieren las relaciones con los demás desde los primeros años de vida, la observación desde estas primeras edades de niños “populares” y niños “rechazados” o el hecho de que las pautas de relación tengan ya cierta estabilidad, son elementos que justifican el planteamiento de una intervención temprana en este ámbito.

Ahora bien, ¿qué tipo de intervención se puede llevar a cabo? A nuestro juicio, los programas cuyo objetivo es formar a los niños de manera integral mediante la práctica de cuestionamientos y reflexiones complejas, tienen más sentido que los que intentan sólo enseñar técnicas. En este sentido, programas como la FpN constituyen herramientas valiosas que se pueden adaptar a necesidades específicas o ámbitos concretos de intervención. Este tipo de programas en general, y el de Lipman en particular, pretende que los niños reflexionen y desarrollen un pensamiento crítico a través del cuestionamiento conjunto³. En concreto, los objetivos de este programa son mejorar las habilidades de pensamiento, desarrollar el pensamiento creativo, promover el crecimiento personal e interpersonal, desarrollar la comprensión de la dimensión ética y ayudar a comprender el mundo a través de la experiencia. Para alcanzar estos objetivos, Lipman y sus colaboradores utilizan una serie de cuentos o historias en las que se plantean cuestiones filosóficas (de ética, lógica, metafísica y estética) adaptadas para los niños. El profesor o

los propios niños si ya son capaces, leen los cuentos y deciden sobre qué aspectos concretos reflexionar entre todos. De esta forma, se crea entre los niños lo que Lipman denomina una “comunidad de investigación” en la que todos los participantes se involucran para reflexionar y dialogar juntos. Para que la comunidad obtenga sus frutos es necesario que sus miembros se impliquen en un diálogo veraz, estén dispuestos a escuchar y a modificar su pensamiento u opinión al considerar los argumentos esgrimidos por otros. Obviamente, estas condiciones no se crean ni se consiguen en poco tiempo y es necesario instaurar un clima apropiado y contar con un profesor motivado que guíe adecuadamente las sesiones de reflexión.

Como decíamos, el programa planteado por Lipman aborda cuestiones filosóficas que incitan a la reflexión por parte de los niños. A través de las historias que leen, los niños descubren cómo razonan los personajes y cómo aplican sus razonamientos de forma eficaz a la vida cotidiana. A través de la discusión que conduce el profesor se pretende que los niños internalicen los procesos de reflexión e indagación para lograr generar un pensamiento crítico y creativo. A la vez, se pretende que los niños aprendan a valorar sus opiniones y las de los demás así como la importancia que pueden tener sus contribuciones. Por ejemplo, en una de sus historias se plantea la duda cartesiana y su famosa conclusión “pienso, luego existo” y el profesor dispone de una serie de cuestiones para guiar la discusión. El objetivo es que los niños empiecen a reflexionar sobre la veracidad de la existencia propia, de los objetos y de las demás personas y que se cuestionen acerca de las pruebas que confirman dicha existencia, al igual que hizo Descartes.

Dado que los objetivos que este programa plantea son mucho más profundos y complejos que la mera transmisión de técnicas o habilidades, se trata de un método que requiere tiempo y esfuerzo por parte de los niños y del profesor. Idealmente este tipo de programa, que pretende una formación global de la persona, debe durar todos los años de la escolarización pero intervenciones más cortas también han resultado eficaces en lo referido a habilidades académicas como desarrollo del pensamiento crítico y analítico, lenguaje, lectura y escritura, etcétera (García-Moriyón, Colom, Lora, Rivas y Traver, 2000; Iorio, Weinstein y Martin, 1984; Morehouse y Williams, 1998; Niklasson, Ohlsson y Ringborg, 1996; Reed, Ronald y Henderson, 1984). No obstante, a pesar de la amplia difusión y aplicación del programa, la FpN tiene todavía algunos problemas metodológicos que no han conseguido resolverse. Siguiendo a García-Moriyón, Rebollo y Colom (2005), quizás el más importante sea la falta de medidas o datos concretos que permitan precisar la eficacia del programa en muchos de los informes publicados. Además, los distintos autores han empleado una amplia variedad de diseños y métodos a la hora de aplicar el programa y las muestras suelen ser reducidas. No obstante, al realizar un meta-análisis de 18 trabajos seleccionados en función de tres criterios –tener como objetivo probar la eficacia del programa, evaluar habilidades cognitivas y presentar la información estadística necesaria para calcular el efecto de la eficacia del programa– García-Moriyón *et al.* (2005) encontraron que los resultados confirmaban la eficacia del programa y el aumento de las capacidades cognitivas en los niños.

Un último inconveniente para nuestro propósito es, precisamente, que la mayoría de las intervenciones se han centrado en el ámbito cognitivo y son muy pocos los trabajos que evalúan habilidades afectivas, emocionales o sociales. Así, prácticamente no existen estudios que verifiquen la eficacia de estos programas cuando se trata de cuestiones socioemocionales aunque algunos trabajos apuntan los beneficios que los alumnos pueden obtener en este área. Por ejemplo, Trickey y Topping (2006) elaboraron un cuestionario abierto para alumnos de 11 años que habían seguido un programa de FpN durante 7 meses en el que indagaban la valoración subjetiva de los participantes. Así, se pedía a los alumnos que valoraran la experiencia de forma global, que describieran los aspectos de las clases que más y menos les gustaban, los cambios y progresos que observaban, si el programa les había ayudado en algo de forma individual, si había transferencia del sistema de reflexión a otras áreas, etcétera. Entre los resultados más significativos encon-

tramos, no sólo que la mayoría de los alumnos valoraban la experiencia de forma positiva, sino que entre los cambios fomentados por el programa y la ayuda individual percibida muchos niños mencionaron los cambios en la conducta social y los progresos en inteligencia emocional. Mencionaron, por ejemplo, aspectos como la ausencia de maltrato entre iguales, el ambiente más pacífico en el colegio, la mayor disposición a aceptar y apreciar a los demás, un aumento en la cooperación, mayor control de las emociones y un aumento en la empatía (pp. 27-28). También en nuestro país, Romero (2006) evaluó el nivel de cohesión grupal y el ambiente de clase percibido en un grupo de alumnos de 4º de la ESO después de haber trabajado con FpN durante todo un curso escolar. Las comparaciones pre y postests dentro del grupo experimental y entre el grupo experimental y control pusieron de manifiesto un efecto relevante del programa en ambas variables. Por una parte, se observó un claro aumento de la cohesión del grupo experimental en comparación con el grupo control. Por otra, las medidas referidas a los aspectos socioemocionales del clima del aula fueron las que obtuvieron incrementos significativos tras la aplicación del programa. Por último, en otras ocasiones se han observado beneficios tras la aplicación del programa reflejándose, sobre todo, en una mejora del autoconcepto y la autoestima (Palsson, Sigurdardottir y Nelson, 1998).

Dentro del ámbito de la Educación Infantil, una de las pocas experiencias publicadas que incluye medidas a lo largo del tiempo evaluó el impacto de la discusión filosófica en aspectos como el reconocimiento de emociones, la empatía, la autonomía moral y el juicio moral (Schleifer *et al.*, 2003). En este trabajo se emplearon una serie de cuentos filosóficos como base para la discusión con un grupo de 39 niños y niñas de 5 años pertenecientes a tres colegios diferentes. Las sesiones se llevaron a cabo de forma semanal durante un curso escolar. Antes y después del tratamiento los dos grupos, experimental y control, fueron evaluados en los cuatro aspectos que pretendían mejorar –reconocimiento de emociones, empatía, autonomía moral y juicio moral. Los resultados mostraron que, al cabo de un curso, los niños del grupo experimental eran significativamente más empáticos y ofrecían juicios más elaborados cuando el contenido tenía que ver con la violencia en comparación con el grupo control. Asimismo, en dos de las tres aulas que formaban el grupo experimental se observaron mejoras significativas en el reconocimiento de emociones respecto del grupo control. Aunque los resultados de esta experiencia son alentadores, los propios autores reconocen que “dado el abandono que sufren las emociones en la escuela (incluso en la educación moral), es necesario realizar mucha más investigación sobre cómo ayudar a los niños a aprender, identificar y articular sus propias emociones y las de los demás (...) Se necesita más investigación sobre el impacto de programas como Filosofía para Niños tanto en el aprendizaje a corto plazo como en el desarrollo emocional a largo plazo, especialmente con niños muy pequeños” (p. 7).

En esta misma línea, otra propuesta interesante es la de Daniel (2002, 2003) quien, basándose en la FpN, ha elaborado un programa dirigido a la prevención de la violencia para niños a partir de 5 años. Su programa consta de una serie de cuentos filosóficos en los que se presentan cuestiones relacionadas con las emociones, la privacidad del cuerpo, las relaciones sociales y la violencia sobre las que los niños deben reflexionar y discutir. Sin que, como ella misma reconoce, su programa suponga una panacea, los estudios preliminares que se están llevando a cabo muestran que su utilización regular y continua contribuye a una educación global del niño y a un desarrollo de habilidades relacionadas con la prevención de la violencia (Daniel, 2003; Daniel y Michel, 2000; Daniel, Peyronnet y Schleifer, 2005). En definitiva, aunque hay pocos datos sobre experiencias concretas en las que la FpN se aplique a cuestiones socioemocionales, la propia metodología del programa tiene mucho que ofrecer al desarrollo de estas cuestiones. Una comunidad de investigación constituye un ámbito que en sí mismo promueve la toma de conciencia y la regulación de las emociones, la adquisición de estrategias de interacción social adaptadas y la empatía. Así pues, el trabajo principal de la FpN aplicado al ámbito socioemocional consistiría, de forma general, en hacer las emociones explícitas y conscientes y

en proporcionar las estrategias que permiten su regulación de forma socialmente adaptativa (Gazzard, 2000).

Partiendo de este marco, sería razonable pensar que este programa coincide con los resultados de algunos estudios empíricos que indican que favorecer la reflexión, el uso del diálogo como herramienta para la promoción de la toma de perspectiva y la demanda de escuchar y atender como requisito básico para negociar los significados, son aspectos suficientemente atractivos que bien podrían constituir una propuesta de intervención en el ámbito de las emociones y la comprensión del mundo social en niños de segundo ciclo de educación infantil. No obstante, sería también deseable combinarlo con otras técnicas más concretas que en algunos casos pueden facilitar el aprendizaje.

Como hemos visto, la FpN logra cambios profundos y duraderos pero no se ha empleado de forma sistemática y rigurosa en el campo de las emociones y los autores que trabajan en ello reclaman su necesidad. Además, el propio método contribuiría a alcanzar los objetivos que se propone el programa, puesto que, como ya hemos visto, involucrarse en una comunidad de investigación favorece la interacción social positiva y la empatía. Tampoco existen programas que combinen esta metodología con el aprendizaje de técnicas concretas. Un programa principalmente reflexivo pero que incorpore asimismo técnicas específicas útiles para algunos niños o en ciertos momentos de la intervención, sería la combinación deseable y la que, quizás, logros más profundos y duraderos podría alcanzar. Esta combinación de métodos podría resolver algunos problemas. Por ejemplo, es posible que no todos los niños de una clase estén preparados para llevar a cabo una reflexión común en el momento en el que se plantea. Por otra parte, los niños con mayores problemas podrían verse más rápidamente beneficiados gracias al aprendizaje de técnicas concretas y esto les podría permitir involucrarse para aprovechar mejor el diálogo y la reflexión conjunta.

Para trabajar todos estos aspectos se utilizaría una metodología mixta que combine la reflexión, discusión y puesta en común por parte de los niños con el aprendizaje de estrategias concretas para ser aplicadas en contextos cotidianos. La forma de trabajo en el aula seguiría el siguiente esquema:

1. Lectura de un cuento relacionado con el aspecto concreto que se trabaje.

Todos los puntos que se abordan en el programa serían introducidos mediante una historia corta que presente el tema. Como principal soporte se utilizarían cuentos adaptados de la literatura infantil e historias ya empleadas en algún programa de FpN (por ejemplo, los *Cuentos de Audrey-Anne* elaborados por Daniel (2002, 2003)

2. Reflexión y discusión filosófica.

A partir de la historia presentada los niños, guiados por el profesor, llevarían a cabo una discusión filosófica en la que debatirán, opinarán y cuestionarán los aspectos que les resulten más interesantes. Para realizar estas discusiones se seguiría la metodología propia de la FpN desarrollada por Lipman *et al.* (1980).

3. Actividades y estrategias.

Tras el debate se plantearán actividades concretas en las que se trabajen los aspectos previamente discutidos y se muestren estrategias concretas de actuación utilizando las técnicas que mejores resultados han obtenido con niños de estas edades -principalmente el modelado, el entrenamiento, el refuerzo y el *role playing* (Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997).

Conclusiones

Cómo hemos visto, la mayoría de los modelos sobre las competencias sociales tratan estas habilidades como capacidades individuales y específicas. Al adoptar esta visión encuentran muchos problemas para determinar, tanto en términos culturales como en términos de habilidades, qué hay que desarrollar para desenvolverse en la vida social. Es decir, para identificar lo adecuado o inadecuado de los comportamientos en los diferen-

tes contextos sociales o las diferentes habilidades a lo largo del desarrollo. A nuestro juicio, situar la competencia fuera del individuo depositándola en la mirada del evaluador, tal como la plantea Krasnor (1997), es un acierto. La competencia se entiende entonces como una evaluación de la eficacia de la relación. Esto es, en definitiva, lo que se persigue: interacciones eficaces que permitan mantener relaciones positivas obteniendo beneficios individuales.

Por otra parte, desde la psicología del desarrollo se ha señalado la estrecha relación entre el proceso de socialización y la adquisición de destrezas sociales. Asimismo, los planteamientos actuales sobre el desarrollo social y emocional proponen que el diálogo es una de las actividades culturales y socializadoras que conlleva la emergencia de capacidades básicas –cognitivas, sociales y emocionales– para la comprensión de los aspectos subjetivos propios y de los demás (Meins y Fernyhough, 1999; Nelson, 2007; Symons y Clark, 2000).

Por último, una de las bases sobre las que se asienta el programa FpN es la actividad dialógica. Esta actividad sería el vínculo y el medio que enlazaría y a la vez promovería las destrezas y la comprensión social y emocional. La comunidad de investigación constituye el escenario en el que los niños han de sumergirse, no sólo para pensar en los contenidos específicos del programa, sino para el diálogo mismo en cuyo seno emergen las distintas capacidades cognitivas. No obstante, debemos señalar que cualquier programa de promoción de la conciencia emocional y de las destrezas sociales, como el que aquí se plantea, tendrá limitaciones en la medida en que no se logre implicar a todos los agentes comprometidos en el proceso de socialización. La implicación de los diferentes agentes, en especial las familias, resulta un elemento fundamental para alcanzar beneficios reales y, por eso, dentro del programa se plantearán actividades para fomentar la mayor participación posible por parte de los padres. El objetivo último será lograr una reflexión profunda, una toma de conciencia y una adquisición de habilidades sociales y emocionales aunando los esfuerzos de los niños, las escuelas y las familias.

Notas

¹ El término *competencia emocional* también se ha utilizado de modo indistinto como *inteligencia emocional* –término acuñado por Salovey y Mayer (1990). Este constructo tiene su origen en el planteamiento de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983). No obstante, el concepto de inteligencia crea muchas dificultades para su definición y evaluación y el propio constructo de inteligencia emocional plantea problemas de validez discriminante. Puesto que nuestro objetivo es analizar la noción de competencia, no nos detendremos en el análisis del concepto *inteligencia emocional*.

² Merece destacar como excepción las recientes propuestas que han realizado Ribes, Bisquerrea, Agulló, Filella y Soldevila (2005) y López Cassà (2003) en nuestro país precisamente para Educación Infantil.

³ Aunque no podemos detenernos en una presentación en detalle de este programa, puesto que excede nuestros objetivos, sí esbozaremos los principios básicos que lo guían y el propósito general que pretende para poder enmarcar nuestra propuesta. El lector interesado puede consultar Lipman *et al.* (1980).

Referencias

- ARIAS, M. & FUERTES, J. (1999). Competencia social y solución de problemas sociales en niños de educación infantil: un estudio observacional. *Mente y Conducta en Situación Educativa*, 1, 1-40.
- ASTINGTON, J. & BAIRD, J. A. (2005). *Why language matters for Theory of Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- BRETHERTON, I. (1991). Intentional communication and the development of an understanding of mind. En D. Frye & C. Moore (Eds.), *Children's theories of mind* (pp. 49-75). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BROWN, J. R. & DUNN, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development*, 67, 789-803.
- BROWNELL, C. & KOPP, C. (2007). *Socioemotional development in the toddlers years*. Londres: Guilford.
- BUCKLEY, M., STORINO, M. & SAARNI, C. (2003). Promoting emotional competence in children and adolescents: Implications for school psychologists. *School Psychology Quarterly*, 18 (2), 177-191.
- BUSS, K. & KEIL, E. (2004). Comparison of sadness, anger, and fear facial expressions when toddlers look at their mothers. *Child Development*, 75 (6), 1761-1773.
- CARPENDALE, J. & LEWIS, C. (2004). Constructing an understanding of mind: The development of children's understanding of mind within social interaction. *Behavioral and Brain Sciences*, 27, 79-150.
- CARPENDALE, J. & LEWIS, C. (2006). *How Children Develop Social Understanding*. Oxford: Blackwell.
- CORREA CHÁVEZ, M., ROGOFF, B. & MEJÍA ARAUZ, R. (2005). Cultural patterns in attending to two events at once. *Child Development*, 76, 664-678.

- 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.
- DANIEL, M-F. (2002). *Les contes d'Audrey-Anne*. Québec: Le Loup de Gouttière.
- DANIEL, M-F. (2003). *Dialoguer sur le corps et la violence. Un pas vers la prévention*. Québec: Le Loup de Gouttière.
- DANIEL, M-F. & MICHEL, A. M. (2000). Learning to think and to speak: An account of an experiment involving children aged 3 to 5 in France and Quebec. *Thinking*, 15 (3), 17-25.
- DANIEL, M-F., PEYRONNET, E. & SCHLEIFER, M. (2005). Learning to philosophize in preschool: A step toward primary prevention of violence? En F. Pons (Ed.), *Emotions in learning* (pp. 59-75). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- DENHAM, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Nueva York: The Guilford Press.
- DENHAM, S. A. & ALMEIDA, M. C. (1987). Children's social problem-solving skills, behavioral adjustment, and interventions: A meta-analysis evaluating theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8, 391-409.
- DENHAM, S. & COUCHOUD, E. (1991). Social-Emotional predictors of preschoolers' responses to adult negative emotion. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 32(4), 595-608.
- DENHAM, S. A., MASON, T., CAVERLY, S., SCHMIDT, M., HACKNEY, R., CASWELL, C. & DEMULDER, E. (2001). Preschoolers at play: Co-socialisers of emotional and social competence. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (4), 290-301.
- DENHAM, S. A., ZOLLER, D. & COUCHOUD, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30 (6), 928-937.
- DUNN, J. (2004). *Children's friendships. The beginnings of intimacy*. Oxford: Blackwell Publishing.
- ECO, U. (1968). *La struttura assente. La ricerca semiótica e il metodo strutturale*. Milán: Bompiani. [Trad. cast. de F. Serra, *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona: Editorial Lumen, 1999].
- EICH, E. & SCHOOLER, J. W. (2000). Cognition/Emotion interaction. En E. Eich, J. F. Kihlstrom, G. H. Bower, J. P. Forgas & P. M. Niedenthal (Eds.), *Cognition and Emotion* (pp. 3-29). Oxford: Oxford University Press.
- EISENBERG, N., FABES, R., MINORE, D. & MATHY, R. (1994). Children's enacted interpersonal strategies: Their relations to social behavior and negative emotionality. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40 (2), 212-232.
- FABES, R. A. & EISENBERG, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development*, 63, 116-128.
- FERNYHOUGH, C. (2008). Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialogue, and the development of social understanding. *Developmental Review*, 28, 225-262.
- FUCHS, D. & THELEN, M. (1988). Children's expected interpersonal consequences of communicating their affective state and reported likelihood of expression. *Child Development*, 59, 1314-1322.
- GARCÍA-MORİYÓN, F., COLOM, R., LORA, S., RIVAS, M. & TRAVER, V. (2000). Valoración de "Filosofía para Niños": un programa de enseñar a pensar. *Psicobema*, 12 (2), 567-571.
- GARCÍA-MORİYÓN, F., REBOLLO, I. & COLOM, R. (2005). Evaluating Philosophy for Children: A meta-analysis. *Thinking*, 17 (4), 14-22.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books. [Traducido por S. Fernández. *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987].
- GAZZARD, A. (2000). What does Philosophy for Children have to do with Emotional Intelligence? *Thinking*, 15 (1), 39-45.
- GEERTZ, C. (1983). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretative Anthropology*. Nueva York: Basic Books.
- GÓMEZ, J. C. (2004). *Apes, monkeys, children, and the growth of mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- GÓMEZ, J. C., SARRIÁ, E., TAMARIT, J., BRÍOSO, A. & LEÓN, E. (1995). *Los inicios de la comunicación: estudio comparado de niños y primates no humanos e implicaciones para el autismo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- HALBERSTADT, A. G., DENHAM, S. A. & DUNSMORE, J. C. (2001). Affective Social Competence. *Social Development*, 10, 79-119.
- HAY, D. F. & COOK, K. V. (2007). The transformation of prosocial behavior from infancy to childhood. En C. Brownell & C. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddlers years* (pp. 100-131). Londres: Guilford.
- HOBSON, P. (1993). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza, 1995.
- HUBBARD, J. A. & COIE, J. D. (1994). Children's emotions and social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 1-20.
- HYSON, M. (2004). *The emotional development of young children: building an emotion-centered curriculum*. Nueva York: Teachers College Press.
- IORIO, J., WEINSTEIN, M. & MARTIN, J. (1984). A review of District 24's Philosophy for Children Program. *Thinking*, 5 (2), 28-35.
- JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66, 459-506.
- JONES, D., ABBEY, B. & CUMBERLAND, A. (1998). The development of display rule knowledge: Linkages with family expressiveness and social competence. *Child Development*, 69 (4), 1209-1222.
- JOSHI, M. S. & MACLEAN, M. (1994). Indian and English children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, 65, 1372-1384.
- JUN-HAN, H. (2005). Child care teachers' Beliefs and practices regarding socialization of emotion in young children. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 283-295.
- KAM, C. M., GREENBERG, M. T. & KUSCHÉ, C. A. (2004). Sustained effects of the PATHS curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12 (2), 66-78.
- KITAYAMA, S. (2002). Cultural and basic psychological process-toward a system view of culture: Comment on Oyserman et al. *Psychological Bulletin*, 128, 189-196.
- KRASNOR, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 111-135.
- LEMERISE, E. A. & ARSENIÓ, W. F. (2000). An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. *Child Development*, 71, 107-118.
- LIPMAN, M., SHARP, A. M. & OSCANYAN, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Filadelfia: Temple University Press.
- LOCHMAN, J. E. (1992). Cognitive-behavioral intervention with aggressive boys: 3-year follow-up and preventive effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 426-432.
- LÓPEZ CASSÀ, E. (Coord.) (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- MEINS, E. & FERNYHOUGH, C. (1999). Linguistic acquisitional style and mentalising development: The role of maternal mind-mindedness. *Cognitive Development*, 14, 363-380.

- MILLER, J. G. (1994). Cultural diversity in the morality of caring: Individually oriented versus duty-based interpersonal moral codes. *Cross Cultural Research*, 28, 3-39.
- MONJAS CASARES, I. (1993). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Valladolid: Trilce.
- MONJAS CASARES, I. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MOREHOUSE, R. & WILLIAMS, M. (1998). Report on student use of argument skills. *Critical and Creative Thinking*, 6 (1), 14-20.
- NELSON, K. (2007). Becoming a language user: entering a symbolic world. En C. Brownell & C. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddlers years* (pp. 221-240). Londres: Guilford.
- NIKLISSON, J., OHLSSON, R. & RINGBORG, M. (1996). Evaluating Philosophy for Children. *Thinking*, 12 (4), 17-23.
- PALSSON, H., SIGURDARDOTTIR, B. & NELSON, B. (1998). Philosophy for Children really works! *Critical and Creative Thinking*, 6 (1), 14-22.
- PEIFFER, S. I. & REDDY, L. A. (1998). School-based mental health programs in the United States: Present status and a blueprint for the future. *Educational and Child Psychology*, 15, 109-125.
- REDDY, V. (2005). Feeling shy and showing-off: self conscious emotions must regulate self-awareness. En J. Nadel & D. Muir (Eds.), *Emotional development* (pp. 183-204). Oxford: Oxford University Press.
- REED, T., RONALD, H. & HENDERSON, A. (1984). Preliminary report of a three year study teaching analytic thinking to children in grades K-7. *Thinking*, 5 (3), 45-58.
- RIBES, R., BISQUERRA, R., AGULÓ, M. J., FILELLA, G. & SOLDEVILA, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil. *Cultura y Educación*, 17 (1), 5-17.
- ROMERO, G. (2006). Estudiando el contexto educativo: el proyecto Filosofía para Niños y Niñas en el clima social de aula. *Cultura y Educación*, 18 (1), 15-30.
- ROSENTHAL M. K. & ROER-STRIER, D. (2001). Cultural differences in mothers' developmental goals and ethnotheories. *International Journal of Psychology*, 36, 20-31.
- RUBIN, Z. (1980). *Children's friendships*. Londres: Open Books Publishing. [Trad. cast. de A. Guerra, *Amistades infantiles*. Madrid: Morata, 1985].
- RUBIN, K. H., BUKOWSKI, W. & PARKER, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. En W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development, vol 3* (pp. 619-700). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- SAARNI, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford.
- SAARNI, C. & WEBER, H. (1999). Emotional displays and dissemblance in childhood: Implications for self-presentation. En P. Philippot, R. Feldman & E. Coats (Eds.), *The social context of nonverbal behavior* (pp 71-107). Cambridge: Cambridge University Press.
- SALOVEY, P. & MAYER, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- SCHLEIFER, M., DANIEL, M.-F., PEYRONNET, E. & LECOMTE, S. (2003). The impact of philosophical discussions on moral autonomy, judgment, empathy and the recognition of emotion in five year olds. *Thinking*, 16 (4), 4-12.
- SELMAN, R. & DEMOREST, A. (1984). Observing troubled children's interpersonal negotiation strategies: Implications of and for a developmental model. *Child Development*, 55 (1), 288-304.
- SYMONS, D. K. (2004). Mental state discourse, theory of mind, and the internalization of self-other understanding. *Developmental Review*, 24, 159-188.
- SYMONS, D. K. & CLARK, S. E. (2000). A longitudinal study of mother-child relationships and theory of mind in the preschool period. *Social Development*, 9, 3-23.
- TOPPING, K., BREMMER, W. & HOLMES, E. A. (2000). Social Competence: The Social Construction of the Concept. En A. R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 28-39). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- TREVARTHEN, C. (2005). Action and emotion in development of cultural intelligence: why infants have feelings like ours. En J. Nadel & D. Muir (Eds.), *Emotional development*. (pp. 61-91). Oxford: Oxford University Press.
- TRIANES, M. V., MUÑOZ, A. M. & JIMÉNEZ, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- TRICKEY, S. & TOPPING, K. (2006). Collaborative philosophical enquiry for school children: Participant evaluation at eleven years. *Thinking*, 18 (3), 23-34.
- ZEMAN, J. & GARBER, J. (1996). Display rules for anger, sadness, and pain: It depends on who is watching. *Child Development*, 67 (3), 957-973.
- ZEMAN, J. & SHIPMAN, K. (1998). Influence of social context on children's affect regulation: A functionalist perspective. *Journal of Nonverbal Behavior*, 22 (3), 141-165.