

**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
DOCTORADO LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN**

**APRENDIZAJE Y DESARROLLO EMOCIONAL: ACCIONES Y EXPERIENCIAS
PSICOEDUCATIVAS EN UN AULA DE PREESCOLAR**

ALBA CASTILLO DE OBALDÍA

2008

DEDICATORIA

Dedico este estudio a mis hijos Rodrigo, Xiomara, Carolina y Alba.

A Mario, compañero en el camino de la vida,

Todos, en el lugar número uno de mi emoción y pensamiento.

AGRADECIMIENTOS

Quiero dejar plasmado mi agradecimiento, de forma muy especial, a mi profesora doña Zayra Méndez por su tutela a través de constantes palabras de estímulo y apoyo, por su fe en mi capacidad para culminar este esfuerzo y transmitirme la visión de la meta cumplida.

Agradezco a la Dirección del Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, por permitirme participar en un programa con altos niveles de calidad educativa.

A los distinguidos doctores, mis profesores, por la excelente calidad de su trabajo, lo cual marcó la diferencia en mi aprendizaje.

A la maestra, los niños y las niñas del grupo de preescolar, por permitirme entrar en sus vidas y en sus emociones.

TABLA DE CONTENIDOS

Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Tabla de contenidos	iv
Índice de cuadros	viii
Índice de imágenes	ix
Introducción	x

CAPÍTULO I EL PROBLEMA Y EL PROPÓSITO

1.0	Antecedentes	2
1.2	Formulación del problema	22
1.3	Justificación	24
1.4	Objetivos generales	27
1.5	Objetivos específicos	27
1.6	Perspectiva paradigmática de la investigación	27
1.6.1	Fundamento Axiológico	28
1.6.2	Fundamento Ontológico	30
1.6.3	Fundamento Epistemológico	34
1.6.4	Fundamento Metodológico	37

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1	El Desarrollo Emocional	40
2.1.1	Las emociones	41
2.1.1.1	Causas de la emoción	42
2.1.1.2	Naturaleza de la emoción	43
2.1.1.3	Función de la emoción	45
2.1.2	Teorías del Desarrollo Socioemocional	45
2.1.2.1	Teoría Ecológica de Bronfenbrenner	45

2.1.2.2	Teoría del Desarrollo Emocional de Erikson	47
2.1.3	Desarrollo emocional del nacimiento a la edad preescolar de Allan Sroufe	49
2.1.3.1	Surgimiento de las emociones	49
2.1.3.2	Secuencias en la transformación del o la bebé en un ser emocional	52
2.1.4	Emociones más frecuentes en el niño y la niña de preescolar	55
2.1.4.1	Miedo	55
2.1.4.1.1	Función del miedo	56
2.1.4.1.2	Señales de miedo en el niño y la niña	58
2.1.4.2	Enojo	59
2.1.4.2.1	Función del enojo	60
2.1.4.2.2	Componentes del enojo	61
2.1.4.3	Tristeza	62
2.1.4.3.1	Función de la tristeza	63
2.1.4.4	Alegría	64
2.1.4.4.1	Función de la alegría	64
2.1.5	Características del desarrollo en el niño y la niña de preescolar	66
2.1.6	Diferencias individuales en el desarrollo emocional de niños y niñas preescolares	67
2.1.7	Aspectos normativos del desarrollo emocional en la edad preescolar	70
2.1.8	Comprensión temprana de las emociones	71
2.2	Aprendizaje emocional	73
2.2.1	El rol de la maestra de preescolar	74
2.2.2	Estilos de manejo del aula y su alcance en el desarrollo emocional	77
2.2.3	El aula como espacio para el aprendizaje emocional	79
2.2.4	Aprendizaje de competencias sociales y emocionales en el aula	80
2.2.4.1	Aprendizaje por observación e imitación de modelos	83

2.2.4.2	Aprendizaje verbal	83
2.2.4.3	Aprendizaje por experiencia directa	84
2.2.4.4	Aprendizaje por realimentación interpersonal	85
2.2.5	Competencias y habilidades sociales para niños y niñas en edad preescolar	85
2.2.6	Técnicas conductuales que pueden ser usadas en el aula	88
2.2.7	El dibujo y el aprendizaje emocional	88
2.2.8	El juego y su importancia en el desarrollo emocional	90
2.2.8.1	Diferencias individuales	92
2.2.8.2	Teorías del juego	93
2.2.8.3	Tipos de juego	96

CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO

3.1	Tipo de Investigación	102
3.2	Descripción del escenario	106
3.3	Descripción del aula	109
3.4	El acceso al campo	111
3.5	Selección y descripción de informantes	112
3.6	Otras fuentes	114
3.7	Definición de las categorías de análisis	115
3.7.1	Categoría 1 Acciones de intercambio social maestra-niños o niñas y desarrollo emocional	116
3.7.2	Categoría 2 Experiencias psicoeducativas y aprendizaje y desarrollo emocional	117
3.7.3	Categoría 3 Estilo de manejo del aula y comportamiento emocional	119
3.7.4	Categoría 4 Experiencia emocional y niveles de comprensión de las emociones	119
3.7.5	Categoría 5 Juego y desarrollo emocional	120

3.8	Métodos y técnicas para la recolección de datos	122
3.9	Estrategia de análisis de los datos	125

CAPÍTULO IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1	Categoría 1 Acciones de intercambio social maestra-niños o niñas y desarrollo emocional	130
4.2	Categoría 2 Experiencias psicoeducativas y aprendizaje y desarrollo emocional	155
4.3	Categoría 3 Estilo de manejo del aula y comportamiento emocional	177
4.4	Categoría 4 Experiencia emocional y niveles de comprensión de las emociones	192
4.5	Categoría 5 Juego y desarrollo emocional	241

CAPÍTULO V CONCLUSIONES, DISCUSIÓN Y RECOMENDACIONES

5.1	Discusión	264
5.2	Conclusiones	274
5.3	Recomendaciones	286
	Bibliografía	293
	Anexos	314

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1	Categoría 1	Acciones de intercambio social maestra- niños y niñas y desarrollo emocional	131
Cuadro 2	Categoría 2	Experiencias psicoeducativas y aprendizaje y desarrollo emocional	157
Cuadro 3	Categoría 3	Estilo de manejo del aula y comportamiento emocional	178
Cuadro 4	Categoría 4	Experiencia emocional y niveles de comprensión de las emociones	193
Cuadro 5	Categoría 5	Juego y desarrollo emocional	242

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1	Descripción del escenario	106
Imagen 2	Descripción del aula	109
Imagen 3	Dibujo Felicidad porque le di una flor a la maestra	173
Imagen 4	Dibujo Tristeza porque me quedo solo en la noche	175
Imagen 5	Dibujo Felicidad de St	195
Imagen 6	Dibujo Felicidad por la piñata de mi cumpleaños	199
Imagen 7	Dibujo Felicidad, mi maestra y yo	200
Imagen 8	Dibujo Tristeza y enojo porque me pegan	207
Imagen 9	Dibujo Enojo el día que vine muy bonita y la directora me regañó	213
Imagen 10	Dibujo Miedo a la oscuridad y a los monstruos de la TV	215
Imagen 11	Dibujo Miedo, la Tulivieja buscando al hijito en el río	230
Imagen 12	Dibujo Feliz jugando	233
Imagen 13	Dibujo de la vergüenza	240
Imagen 14	Diagrama de los juegos	244

INTRODUCCIÓN

Las emociones, ha dicho Catret (2001), son las verdaderas protagonistas de nuestro mundo más profundo e íntimo, y de las interacciones que establecemos con los demás. Piaget (1983) **por su parte, cuando se refirió a las emociones afirmó que la afectividad humana es central porque constituye el motor de todo comportamiento.**

La evolución de los ciudadanos de un país y su sobrevivencia como grupo social en el concierto de las naciones, están íntimamente relacionados con los esfuerzos que ese grupo realice para la protección, cuidado y educación de sus niños y niñas. Estas atenciones deben conducir hacia el desarrollo pleno de sus potencialidades, especialmente al social y emocional.

El interés por el desarrollo emocional de los niños y las niñas preescolares, se ha incrementado recientemente, los organismos internacionales que velan por la infancia, se pronuncian acerca de la necesidad de que los Estados extiendan sus esfuerzos en la búsqueda de mecanismos para potenciar el progreso social y emocional de los niños y las niñas con enfoque de intervención temprana.

Se han sumado en el empeño, investigadores de la primera infancia. Numerosos estudios que abarcan desde el nacimiento hasta los seis años de edad, indican que estos primeros períodos son esenciales para la formación de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social.

Durante los veinticuatro primeros meses de vida, ocurre la mayor parte del desarrollo de las células cerebrales y, antes de los siete años, se produce una fase importante del avance de la inteligencia.

La investigación del desarrollo infantil revela además, que los procesos de estructuración de las conexiones neuronales son afectados no solamente por la salud y nutrición, sino también por la calidad y tipo de interacciones del niño y la niña con las personas de su entorno.

El punto fundamental e incuestionable es que las respuestas emocionales adquiridas en los primeros años, guiarán la evolución de las etapas posteriores de la personalidad, las formas de adaptación y las respuestas de las y los individuos. **Pero, cómo atendemos el desarrollo emocional en la infancia temprana?**

Aunque las primeras experiencias emocionales del niño y la niña ocurren en el seno del hogar, el ingreso a la escuela coincide con un período fundamental para su crecimiento emocional y social. La forma en que los niños y las niñas asumen la comprensión de sus emociones y de otras personas, la interiorización de normas de convivencia para el intercambio social y como juegan, son aspectos importantes de las tareas para promover la transformación infantil que la escuela comparte con la familia.

Sin embargo, persiste el énfasis de la escuela en los aspectos cognitivos, al punto que se ha llegado a afirmar que el aprendizaje de las emociones, es el gran ausente en las escuelas.

Este estudio plantea aproximarse a la interpretación y comprensión del aprendizaje y desarrollo emocional de un grupo de niños y niñas preescolares, a partir de las acciones que se llevan a cabo en el aula, además, de la

experiencia emocional evidente en comportamientos y explicaciones que manifiestan ellos y ellas.

Para tal propósito, se han elegido las acciones de intercambio social maestra-niños o niñas y las experiencias psicoeducativas a través de las cuales la docente interpreta y hace operacionales las intenciones educativas planteadas en el programa curricular, para lograr aprendizaje y desarrollo emocional.

Además, el estilo de manejo del aula y las experiencias emocionales de alegría, miedo, enojo y tristeza, reveladas en dibujos o narradas verbalmente por los niños y niñas del grupo preescolar estudiado, y por último, el juego, sus tipos y variaciones.

La investigación rescata la importancia del dibujo infantil como recurso para explorar el desarrollo emocional en el aula de clases; pues proporciona un mundo sin palabras, rico en motivos, símbolos y significados, que el niño y la niña proponen a los adultos, sin sustraer o disminuir esencia, porque les gusta dibujar y lo hacen sin reglas, dejan espacio para las sensaciones y emociones de su mundo fenomenológico.

La expresión gráfica ha sido utilizada en la investigación por su capacidad de representar, evocar e interpretar la realidad a partir de la construcción de la imagen. Son notables los estudios de Bateson y más reciente Pinilla, quien utiliza el dibujo infantil para documentar el miedo infantil en el contexto del conflicto armado de Colombia.

El juego también ha sido, ampliamente, utilizado en Psicología y Educación para aproximarse al estudio de los estados psicológicos y el desarrollo infantil. Con pautas de otros estudios etnográficos, la investigadora

recupera el valor del juego en el contexto escolar, para la aproximación al desarrollo emocional de los niños y las niñas.

El juego es una fuente para el desarrollo emocional de los niños y las niñas y un recurso para conocer su estado y avance, en virtud de su capacidad de servir de medio natural para la expresión infantil; a través de este, compensan deseos no satisfechos, representan sus propias emociones y vivencias cotidianas; lo que les lleva a practicar reglas y además, aprender a interaccionar con otros y otras.

En el capítulo I se presentan los antecedentes del problema, la información se nutre con datos de investigaciones, ponencias e informes de organismos internacionales. Al respecto, se discute la importancia de la evolución emocional en los años preescolares, la relación maestro-niño o niña, la formación de los maestros y las maestras, los programas para atender el crecimiento emocional-social, el dibujo y el juego.

También, en el capítulo I se puntualiza el planteamiento del problema y su justificación, y se enuncian los objetivos del estudio. Como característica de la investigación cualitativa, los objetivos resultan de la elaborada búsqueda de significado a lo largo de toda la experiencia investigativa. Para finalizar esta primera sección, se proponen los fundamentos que guían el trabajo a saber: el Fundamento Axiológico, el Fundamento Ontológico, el Fundamento Epistemológico y el Fundamento Metodológico.

El capítulo II comprende el marco teórico: El desarrollo emocional, conceptos y teorías desde el nacimiento hasta los cinco años de edad, y Aprendizaje emocional, que expone avances teóricos y conceptuales en el tema. En el caso del desarrollo emocional, no existe una teoría unificada sino teorías y distintas perspectivas; respecto al aprendizaje emocional en los

espacios escolares, es un tema relativamente nuevo en el interés de la investigación psicológica y educativa.

El capítulo III corresponde al marco metodológico de la investigación. El estudio es de tipo cualitativo y utiliza la metodología etnográfica. También comprende la definición conceptual de las categorías de análisis y las técnicas de recolección y análisis de los datos. Las herramientas utilizadas son: la observación en el campo, la entrevista en profundidad, el dibujo infantil y los registros documentales.

El capítulo IV presenta el análisis de resultados. Los datos obtenidos fueron analizados y codificados para constituir categorías de análisis, se sistematiza así, la información en un proceso constante de búsqueda de significado del fenómeno estudiado. Las categorías resultantes son: Acciones de intercambio social maestra-niños y niñas y Desarrollo emocional, Experiencias psicoeducativas y aprendizaje y desarrollo emocional, Estilo de manejo del aula y comportamiento emocional, Experiencia emocional y niveles de comprensión de las emociones, por último, Juegos y desarrollo emocional.

El capítulo V está destinado a presentar las conclusiones, la discusión final que puntualiza los aspectos esenciales de la investigación en la forma que han sido visualizados por la investigadora, y las recomendaciones a las instancias pertinentes.

Al final, se registran las referencias bibliográficas que constituyen la fuente para ilustrar teóricamente, el trabajo investigativo. En los anexos se documentan: carta de solicitud de acceso al campo, crónica de las observaciones, entrevista a la maestra, entrevista a un niño, dibujos de las emociones, copia del documento de planificación diaria que muestra las acciones psicoeducativas emprendidas por la maestra, guía para la

observación de los comportamientos de los niños y las niñas, copia de bitácora para el seguimiento del juego, matriz de análisis de las distintas categorías.

CAPÍTULO I

*“La asignatura pendiente de la escuela
sigue siendo el desarrollo emocional de los niños y las niñas”*

Montserrat Moreno, (2003)

El capítulo I consta de las siguientes partes: Antecedentes, Formulación del problema y los subproblemas, Justificación, Objetivos generales y específicos, y los Fundamentos que orientan el desarrollo de la investigación, a saber, Fundamento Axiológico, Fundamento Ontológico, Fundamento Epistemológico y Fundamento Metodológico.

1.1. Antecedentes

Actualmente se manifiesta interés creciente de los Estados y de los organismos internacionales que velan por la infancia, en atender el desarrollo emocional-social de la temprana infancia. Existe suficiente evidencia científica que destaca la importancia de la educación temprana y su influencia en el curso de las redes o estructuras neuronales y los procesos mentales que permiten, a los niños y las niñas, utilizar niveles cada vez más complejos para pensar, sentir y relacionarse con las y los demás.

El Informe Mundial de Seguimiento de la Educación para Todos (2007 p. 29) destaca que:

“Los primeros años de la vida son un período de desarrollo excepcional del cerebro que sienta las bases del aprendizaje ulterior. En este periodo, los niños pequeños aprenden manipulando objetos y materiales, explorando el mundo que les rodea y experimentando por tanteo. En esos años, los niños que reciben también un apoyo afectivo desarrollan su sensación de seguridad personal y física y estrechan sus lazos con sus familias y comunidades respectivas”.

A través de los objetivos de la Educación Preescolar, el Estado Panameño consigna su interés de potenciar el desarrollo de competencias emocionales y fomentar el bienestar de los preescolares por medio de

experiencias psicopedagógicas en un ambiente rico y estimulante (Ley 34 de 1995, Título III, Artículo 38).

No obstante, Panamá enfatiza la atención del desarrollo emocional en el aula desde su perspectiva problemática, es decir, cuando no se logra y su falta es evidente en el comportamiento de los alumnos y las alumnas, o en los fracasos escolares. El aprendizaje de competencias emocionales en el aula, es todavía incipiente, predomina la creencia en docentes, que el aspecto emocional-social de los alumnos y las alumnas compete a la esfera familiar.

El desarrollo emocional necesita que el hogar y la escuela, las dos instituciones en las que transcurre gran parte de la vida de los niños, ofrezcan los insumos básicos que les favorezcan.

En el hogar, se espera que los padres y las madres brinden a los hijos e hijas, protección y consuelo, experiencias de recibir y dar amor, confianza, guía y disciplina firmes, pero no muy severas, para que aprendan a conocer límites y reglas, además de espacio y tiempo para interactuar con otros y otras personas y jugar (Papalia, Olds y Feldman, 2005 y Wallach, 1997).

Con el ingreso a la escuela, los y las preescolares avanzan en su desarrollo emocional, aumentan los intercambios interpersonales con personas y pares distintos a los miembros de su familia, asimilan normas de comportamiento y convivencia, y aumentan su capacidad de autorregulación conductual.

Sin embargo, las ausencias de la atención al desarrollo emocional en el nivel preescolar, se dejan sentir y el énfasis en los aprestos de lecto-escritura y

matemáticas para preparar el ingreso de los niños y las niñas al primer grado, sigue eclipsando su importancia.

Moreno (2003 p.1) dice al respecto:

“Una de las tareas pendientes de la educación actual y que no está contemplada en los currículum oficiales es potenciar y promover las tareas pedagógicas para conseguir conocer, expresar y controlar la afectividad, sobre todo los sentimientos, las emociones, las pasiones y motivaciones”.

Alfieri (1979), cuando se refiere al énfasis en el desarrollo cognitivo, reclama que a la escuela van sólo cabezas, porque hay la tendencia a obviar los cuerpos que se sientan en las bancas.

Tal parece que la escuela como institución con una función social que responda a las necesidades de las comunidades, se encuentra aún poco preparada para asumir tareas de intervención tendientes al desarrollo emocional, de habilidades sociales para aprender a ser persona y a convivir. Pilares de la educación que se insertan en el programa del nivel preescolar (Programa Curricular del Nivel Preescolar de Panamá).

En el contexto panameño, algunos indicadores presentados en el Informe Análisis de la Situación de la Niñez y la Adolescencia, Panamá (2000), sugieren la necesidad de indagar, con mayor profundidad, el desarrollo emocional de los niños y las niñas en edad preescolar. El informe inserta resultados de encuesta realizada por el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.

Respecto al derecho de los niños y las niñas de ser felices y sentirse libre de temores, el documento señala:

- *23% indicó que son felices en algunas ocasiones y 5% responde que casi nunca.*
- *57% destaca que su mayor preocupación son los problemas al interior de sus familias, por discusiones o peleas.*
- *44% indica que tienen buenas relaciones con la madre. Un 50% indica tener buenas relaciones con el padre.*

En cuanto a las relaciones familiares:

- *18% señala que no existen gritos ni golpizas, en contraste con 82% que manifiesta que en sus hogares, presencian este tipo de episodios violentos.*
- *10% señala que cuando se portan mal, los padres o madres los castigan físicamente.*

En la encuesta realizada por UNICEF, antes mencionada, respecto al derecho de ser escuchados y participar en la escuela, los niños y las niñas aducen, como razón por la cual no tienen buenas relaciones con sus maestras:

- *44% las profesoras no tienen paciencia;*
- *38% son muy demandantes;*
- *25% no los escuchan y*
- *14% porque los regañan.*

Aunque los datos del informe no especifican si los y las preescolares fueron expuestos a la encuesta, la situación que esta revela no es menos

preocupante, porque indica que para una cantidad considerable de niños y niñas, tanto el hogar como la escuela, distan de ser el lugar acogedor que necesitan para desarrollarse emocionalmente sanos.

Respecto al estado de la investigación del desarrollo emocional temprano, se examinan estudios realizados en otros contextos y latitudes, investigaciones sobre programas para atender el desarrollo emocional en preescolares, investigaciones sobre el uso del dibujo en el estudio de las emociones y análisis del juego y su importancia en la evolución emocional. Finalmente se presenta el estado de la cuestión en Panamá.

1.1.1 Investigaciones del desarrollo emocional temprano

Las emociones son una parte ineludible de la vida cotidiana y además, contribuyen con la construcción del autoconocimiento y en la formación del autoconcepto, dos aspectos necesarios en el desarrollo emocional y en las relaciones que los niños y las niñas establecen con otros compañeros y adultos en los espacios escolares (Papalia y otros, 2005).

Las investigaciones sugieren que los años que preceden al ingreso a la escuela primaria, son especialmente significativos para el proceso de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social (Niles, Reynolds y Nagasawa, 2006; Schweinhart, 2002; Knitzer, 2000 y Wallach, 1997).

Raver (2003) reporta: "...los psicólogos hallan que los niños que se comportan de maneras antisociales tienen menos probabilidad de ser aceptados por compañeros y maestros".

Los estudios indican también que, al llegar al primer grado los niños y las niñas deben haber adquirido habilidades sociales de relación e intercambio

con otras personas, al menos en grado mínimo, lo contrario significa riesgo de problemas emocionales y de rendimiento académico. McClellan y Katz (2001) afirman que *“...estos riesgos son muchos: salud mental disminuida, abandono escolar, bajo rendimiento, dificultades escolares de diversos tipos e historial laboral limitado”*.

Por su parte, Ladd, Kochenderfer y Coleman (1997) citados por Raver (2003) informan que las habilidades emocionales y sociales que presentan los y las preescolares, están fuertemente relacionadas con el rendimiento académico durante los grados de primaria, *“...en el caso de muchos niños, el logro académico durante los primeros dos o tres años de formación escolar parece estar fuertemente fundamentado en sus habilidades emocionales y sociales”*.

De acuerdo con Ladd y otros (1997), el ajuste emocional también mostró relación positiva con las experiencias de los niños y las niñas en el nivel preescolar, de forma tal que, quienes:

“...se portan de maneras antisociales participan con menos frecuencia en las actividades de la clase y logran menos que sus compañeros más pro-sociales y emocionalmente positivos, aún después de tomar en cuenta el control de factores como los efectos de sus experiencias familiares y habilidades cognitivas preexistentes”(p.1).

Además, las relaciones que los niños y las niñas forman con los docentes y pares son una fuente de provisiones para otros aspectos del desarrollo emocional y el mejor indicador, en la niñez, de la adaptación en la vida adulta (Hartup citado por Raver, 2003). En la práctica, el énfasis de la escuela en el nivel preescolar, sigue siendo el avance de destrezas para el aprendizaje de la lectoescritura.

1.1.2 Investigaciones de la calidad de las interacciones maestra-niños o niñas

En la actualidad, se ha incrementado el número de niños y las niñas que asisten al preescolar, entre otros factores causales se mencionan el trabajo de los padres y madres, y la disminución de la edad de ingreso a la escuela, fijado en nuestros países, a la edad de cuatro años.

La preocupación de quién atiende a los niños y las niñas y con qué calidad de cuidado, ha motivado el interés de investigadores por estudiar la relación maestro-niño o niña, por casi tres décadas. El propósito se ha centrado en conocer las competencias emocionales, la formación profesional de los docentes y la calidad de los programas para potenciar el desarrollo emocional-social de los niños y las niñas (Papalia y otros, 2005).

El Informe de la Infancia (2007) revela que, *“...desde la más tierna infancia, el desarrollo y el aprendizaje del niño se ven fomentados por su interacción con los seres humanos que le prodigan cuidados en entornos seguros, protectores y estimulantes”*. En nuestros contextos la expresión populares “la maestra es la mamá en la escuela”, o bien “la maestra es mi segunda mamá”, compendia las expectativas del grado de cercanía que se espera del vínculo maestra-niño o niña.

Estudios de Foss (2005) y Whitebook (2003), indican que quienes asisten a centros preescolares cuya oferta educativa se evalúa como servicio de mejor calidad por el cuidado y las atenciones del maestro, el ambiente físico del aula, los recursos, actividades y materiales apropiados a su edad y debidamente programados, muestran mejor desarrollo cognitivo, lenguaje y competencias sociales.

Sin embargo, es un verdadero desafío para las y los educadores lograr relaciones afectivas con cada uno de los alumnos y las alumnas.

Un estudio de Elicker y Fortner-Wood (1995), encontró que cuando las relaciones maestro-niño o niña fueron conflictivas o marcadas por la hostilidad, indiferencia o inconsistencia del maestro o la maestra, los niños y las niñas, mostraron conductas de baja tolerancia a la frustración, problemas de aprendizaje, hábitos de trabajo pobres y disminuidas sus relaciones con las y los compañeros.

Elicker y Fortner-Wood (1995) señalan además, que los factores que tienden a caracterizar la atención de las y los maestros son producto de la filosofía personal que adoptan respecto a su labor docente. Maestras cuya filosofía está centrada en el niño o niña, eran más sensitivas y responsivas con aquéllos, en cambio, las que centraban su atención en el programa y el proceso de aprendizaje, pasaron menos tiempo en contacto directo con el niño o la niña y su respuesta era de inferior calidad.

La conducta y el temperamento de la niñez es un factor importante que influye poderosamente en el trato y la atención de su docente, en consecuencia, afirman Ladd, Buhs y Troop (2002), que muchos infantes no son atendidos por su conducta, rendimiento, aspecto, falta de empatía o simplemente por el género, esto sucede a pesar de que, un ambiente hostil o de gran indiferencia, puede lastimar seriamente las emociones de cualquier alumno o alumna.

De acuerdo con las investigaciones de Ladd y otros (2002) infantes que gozaron de buenas relaciones con la maestra de preescolar y sus pares, tuvieron menos problemas en su rendimiento académico en niveles posteriores.

También Pianta y Stuhlman (2004), encontraron que las relaciones conflictivas con las y los maestros, predijo el bajo rendimiento académico y los problemas de conducta de los niños y las niñas hasta el octavo grado.

Otro estudio sobre la relación maestra-niño o niña fue realizada por Howes (2000). Se trata de una investigación longitudinal de tres años con infantes que cursaron de preescolar a segundo grado, en la que se examinó la atención y cuidado de su maestra y se encontró que la calidad del vínculo maestra-niño o niña fue un importante vaticinador de las relaciones con sus padres y madres y otros niños.

En el estudio Howes (2000) encontró que:

- *“La competencia social del grupo de niños preescolares cuando estudiaron el segundo grado, estaba relacionada estrechamente con el clima emocional y social de la clase de preescolar que cursaron”.*
- *“Los niños que mostraron problemas de conducta, relaciones poco estrechas con la maestra o bien conflictivas, tuvieron como antecedente ser varones y relaciones distantes y conflictivas con la maestra de preescolar”.*
- *“La conducta pro-social con los pares fue mejor si el clima de la clase de preescolar fue favorable y tenían mejor calidad de interacción con la maestra, más cercanía y menos conflictivos en la relación con ella”.*
- *“La agresividad con los pares y el retiro o aislamiento social también mostró estrecha vinculación con niveles altos de conflicto en la relación maestra-niño y poca cercanía con la maestra”.*

Howes afirma que los niños y las niñas utilizan las experiencias que se derivan de las relaciones que establecen con los adultos y las organizan de forma que:

- *“Si se sienten seguros con la maestra pueden usar esa base de confianza para explorar nuevas experiencias en el aula, contestar una pregunta difícil, o bien, aprender algo nuevo”.*
- *“Por el contrario, si perciben como difíciles estas relaciones proyectarán esa percepción no sólo a las actividades de aprendizaje, sino a sus relaciones con otros niños o adultos en autoridad” (p.2).*

También, una investigación longitudinal reportada por Raver (2003), muestra que las relaciones que las y los preescolares establecen con sus iguales y docentes, se fundamentan en su capacidad para la autorregulación emocional de manera prosocial; quienes aprenden a compartir, esperar su turno y a cooperar con otros y otras, también parecen contener su frustración cuando alguien es atendido primero por la maestra, o bien, contener su enojo cuando se interponen en su camino.

Por su parte, Kontos y Wilcox-Herzog (2003) examinaron las interacciones maestra-niño y niña de preescolar, buscaron sensibilidad. Los resultados de la investigación expresan que las y los maestros sensitivos juegan y conversan más con los niños y las niñas, en cambio las y los educadores ásperos, responden al llanto infantil con crítica, rechazo y a veces castigo.

Más recientemente, un estudio de Wilcox-Herzog y Ward (2004) exploró las creencias de docentes preescolares y su disposición de actuar, encontraron que cuando las y los maestros profesan la creencia de la importancia de relacionarse con los niños y las niñas con sensibilidad y participación activa, también es más probable que estén dispuestos a comportarse de esta manera.

Otros aspectos relacionados con las acciones que realizan las y los maestros para interactuar con los niños y las niñas, se refieren a la creación del clima de aula.

1.1.3 Investigaciones del clima de aula propicio al aprendizaje emocional en el nivel preescolar

En la actualidad, la visión de la sociedad y de los padres y las madres respecto a la educación infantil, se proyecta más allá de esperar una simple instrucción y la comprende como una fuente significativa para el desarrollo infantil.

El aula de preescolar deja de ser un lugar para cuidar o un lugar donde va a jugar, tampoco es un espacio y tiempo para adelantar las experiencias del primer grado.

Goldbeck (2000), Guerrero (2000), León (2004) y Marion (1998), están de acuerdo en que la expectativa para el desarrollo emocional-social del niño y la niña del nivel preescolar, es que las acciones psicoeducativas estén encaminadas a estimular el progreso cognitivo y las competencias emocionales y sociales, a partir del modelo que el maestro o la maestra pueda ofrecer por su formación profesional y habilidades sociales.

Goldbeck sugiere además, que las prácticas psicoeducativas que inician las y los docentes sean adecuadas para que los niños y las niñas puedan apropiarse de conocimientos y habilidades necesarias para su desarrollo emocional.

De acuerdo con McGinnis y Goldstein (1990), las actividades preescolares que requieren y facilitan la práctica del control de los impulsos, la atención sostenida y la memoria de trabajo tienen probabilidades de fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas importantes para la adquisición de conocimiento en los grados tempranos de primaria

Por el contrario, un enfoque prematuro en la adquisición de conocimientos en preescolares sin atención a las competencias cognitivas y socioemocionales, mediante las cuales este conocimiento se adquiere, podría tener como resultado problemas de aprendizaje y fracaso escolar para quienes están en riesgo emocional (Blair, 2004).

Los y las preescolares difieren en el nivel de reactividad emocional y en la necesidad de expresarla. Muchos infantes necesitan más cantidad de juego físico activo que otros, en general los varones son más activos que las niñas (Papalia y otros, 2005). Al respecto, Blair (2004) afirma que si las y los educadores restringen o limitan el tiempo apartado para esta clase de juego podrán, sin saberlo, obstaculizar el desarrollo de las habilidades cognitivas de autorregulación, importantes para lograr el éxito escolar futuro.

Actualmente, padres y madres, profesionales y educadores empiezan a descubrir el potencial del enfoque de aprendizaje emocional para efectuar cambios y enseñar competencias emocionales y sociales a la niñez.

Las investigaciones están fundamentadas en la premisa de que es posible cambiar los caminos neurológicos de la acción y la emoción, e inclusive la neuroquímica del cerebro, para aprender a llevarse bien con los demás, mejorar la autoestima, afrontar la adversidad de padres punitivos, controlar el estrés de aprender, o compañeros que fastidian (Shapiro, 1997).

1.1.4 Investigaciones de programas para favorecer desarrollo emocional temprano

El desarrollo emocional es un área que los responsables del diseño de programas, tienden a ignorar cuando se toman decisiones curriculares, aunque estos constituyen la guía principal para que las y los maestros puedan planificar acciones psicoeducativas de calidad (Myers, 1995).

Al respecto, Rodríguez (2001) considera la edad preescolar como un tiempo especialmente sensible a la influencia educativa para la formación y el desarrollo de procesos psíquicos. Esta etapa es corta, de allí la importancia de que la estimulación sea enriquecedora y sistemática.

Por el contrario, un estudio citado por UNESCO (2007) señala que: *“...los niños preescolares que participan más en actividades programadas o que enfatizan en actividades como lectura, escritura y cálculo tienen mas posibilidades de que sus resultados cognitivos sean más bajos a la edad de siete años”*.

También Blair (2003) se refiere a los contenidos de los programas: *“...un enfoque prematuro en la adquisición de conocimiento en el preescolar sin atención a las competencias cognitivas y social-emocionales mediante las que se adquiere el conocimiento podría resultar en problemas de aprendizaje y el fracaso temprano escolar para algunos niños”*.

De acuerdo con la experiencia de Goldbeck (2002), en la elaboración de programas de intervención con niñas y niños pequeños, cuando los planes de educación preescolar son de buena calidad, promueven mejor la preparación y colaboran en al asegurar el fundamento social y emocional sobre el cual esta

población puede construir habilidades cognitivas que favorecen la adquisición de conocimiento.

Investigaciones de los modelos de instrucción apropiados en el nivel preescolar, también han estudiado variables como el estrés infantil aumentado por las técnicas que enfatizan en los aprendizajes cognitivos y lo preacadémico, y que minimizan los espacios de actividades más libres para el intercambio entre pares.

Niles y otros (2006), sugieren la importancia de la investigación de los programas infantiles del Instituto de Medicina en Estados Unidos. Estos estudios han encontrado que entre 10% y 13% de la niñez norteamericana en edad preescolar, padecen trastornos emocionales o de conducta. En Panamá no hay estadística al respecto, pero otros indicadores dejan entrever que el problema existe significativamente.

A continuación se enuncian algunos programas para promover el aprendizaje de competencias y el desarrollo emocional de los niños y niñas en los cuales se trabaja en forma grupal o bien se incorpora a padres y madres.

- Programa para cambiar la forma de pensar a preescolares en situaciones emocionales y sociales; con el modelado de conductas, intercambio de roles y discusión en grupo las y los maestros enseñan identificación y clasificación de las emociones, comunicar emociones a otras personas y resolver diferencias o peleas (Raver, 2003).
- Programas que incluyen preescolares con alcances sociales y emocionales de corto y largo plazo, los cuales contemplan: *“...capacitación a los padres y madres para ayudarlos a aumentar sus interacciones positivas con sus hijos e hijas, imponer límites firmes en los*

comportamientos negativos y reducir el uso de prácticas severas cuando los padres se enojan o se perturban” (Raver, 2003).

- Programa de prácticas apropiadas para el desarrollo (PAD), indican que los y las preescolares mostraron niveles más bajos de ansiedad durante las evaluaciones. Lo cual es consistente con el aumento de habilidades sociales y desarrollo cognitivo logrado (Dunn y Kontos, 1998).
- Programas de desarrollo emocional dirigidos a niños y a niñas que incluyen: clasificar e identificar sentimientos, juegos y expresión artística (McGinnis y Goldstein, 1990 y Shapiro, 1997).
- Programa *Head Star*. La asistencia a estos programas resultó en una tasa mayor de participantes que lograron terminar su escuela secundaria y también niveles más bajos de arrestos en años posteriores (Schweinhart, 2002).
- Programa modelo diseñado como guía para los y las docentes, incluye el desarrollo cognitivo y emocional-social. Enfatiza en la organización del aula, como grupo participativo en las relaciones maestro-niño o niña y entre los pares, incluye cómo hacer amigos, resolución de conflictos; además, cómo crear ambiente cálido, acogedor y positivo para enseñar a niños y niñas (Howes, 2002).
- Programas que hacen uso de la música para aprender a escuchar, aflorar e identificar emociones y enseñar valores mientras las y los niños juegan en el aula con instrumentos musicales sencillos (Cortese, 2002, Gallego, 2001). Costa Rica y Venezuela son reconocidos por sus programas que han enseñado a tocar instrumentos musicales a generaciones de niños y niñas (Sáenz, 1982).

En síntesis, en estos sentidos la primera infancia es considerada un período muy importante. Además, la investigación demuestra que el desarrollo físico y psicológico en esta etapa, lo determinan las experiencias de sus primeros años (Informe Mundial de la Educación, 2007). La expectativa entonces, es que los programas y las actividades educativas estén encaminadas a estimular el desarrollo cognitivo, emocional, social, del lenguaje y el motriz, así como fomentar normas de convivencia social y autocontrol conductual.

1.1.5 Investigaciones sobre el dibujo infantil

Los estudios sobre el dibujo infantil tienden a interesarse en el significado de las representaciones que niños y niñas elaboran a partir de materiales elementales como páginas, lápiz de carbón o de color, sus trazados a partir de los garabatos, las formas, los colores, los temas, el espacio usado y la calidad del trazo, entre otros, han sido utilizados en la Psicología con fines de diagnóstico psicológico; también como medio para favorecer la expresión y la adquisición de la lectoescritura.

Pinilla (2006), ha empleado el dibujo para estudiar la construcción sociocultural del miedo dentro del conflicto armado en Colombia, como parte de una investigación más amplia sobre el tema, la temática, los detalles, el uso del color y los elementos recurrentes es analizada por Pinilla, para develar la historia del miedo de los niños. La investigación etnográfica considera esta práctica, como lenguaje gráfico útil para captar datos en forma similar a la cámara y el vídeo.

1.1.6 Investigaciones sobre el juego en el nivel preescolar

Por mucho tiempo, el estudio del juego infantil ha sido considerado tema interés de pedagogos y estudiosos del comportamiento. Por medio del juego niños y niñas asimilan, poco a poco, el mundo externo, lo elaboran y lo adaptan a ellos en un proceso constante de intercambios entre la ficción creada y la realidad vivida que se superponen constantemente.

De acuerdo con Aguilar (2005) "...el juego se presenta como un laboratorio experimental que el niño instala en medio de la propia vida para experimentar las capacidades de relación con los objetos, tanto con los otros como con el mundo que le rodea".

Esteva (2005), ha realizado diversas investigaciones con carácter experimental en las cuales utiliza el juego de roles en el nivel preescolar, con el objetivo de mejorar las formas de actuación y de relacionarse de niños y niñas durante esta actividad, aumentar su creatividad y lograr autonomía.

En cuanto a la práctica educativa, la finalidad primordial de los estudios de Esteva, ha sido determinar procedimientos didácticos tendientes a facilitar el desarrollo a través del juego.

Esteva reporta que, con los procedimientos de dirección pedagógica se obtienen mejores niveles de desarrollo y estructuración del juego, y mayor independencia e imaginación que al inicio de la fase de intervención cuando se observan los juegos a veces rutinarios y con pocos objetos sustitutos o habituales utilizados por los niños y las niñas.

El estudio longitudinal agregó al diagnóstico previo, la práctica pedagógica del juego, a fin de evaluar la calidad de la intervención, los

avances en la utilización de objetos sustitutos de los juguetes u objetos habituales de jugar y las formas de relacionarse durante esta actividad.

Sarlé (2007), también presenta un estudio realizado con enfoque etnográfico en el que busca la comprensión del lugar del juego en el contexto de un aula de preescolar, y su relación con las actividades que realizan en ella.

El juego, expresa la investigadora “...*asume una complejidad y riqueza hasta ahora no explorada*”, en la cual “...*las categorías interpretativas se superponen y combinan de diferente forma, formando un tejido que sostiene el territorio de lo lúdico desde la mirada de la didáctica*” (p.13).

Sarlé sostiene la importancia de que los maestros y maestras tengan que aprender a observar aspectos de la realidad que se manifiestan en las actitudes, en diálogos y la trama del juego simbólico. Estas respuestas en el juego pueden ser útiles para hacer una mejor lectura de las situaciones que forman parte de su realidad, y ofrecer sugerencias que favorezcan el desarrollo de nuevas respuestas..

Otra investigación de Sawyer reportada en Bergen (2002), indica que en el juego dramático o de representación de roles, los niños y las niñas, en vez de seguir solamente un guión, incluyen cambios improvisados. Estas estrategias son más exitosas cuando se deja de jugar para verbalizar o explicar los cambios en el guión del juego, lo cual enriquece las habilidades para transformar simbólicamente los objetivos y las acciones.

También la investigación de Rubin y Coplan reportada en Bergen (2002) encontró que los y las preescolares que muestran comportamientos de retiro social en el juego, padecen también de complicaciones en el aprovechamiento escolar. Además, que los niños y las niñas jueguen casi todo el tiempo solos,

indica rechazo de los compañeros, soledad, ansiedad social, depresión; y pueden desarrollar autoestima negativa en los años posteriores de la niñez e incluso de la adolescencia.

1.1.7 Estudios relacionados con el desarrollo emocional en el nivel preescolar en Panamá

En Panamá es posible obtener información de los avances en la organización y cobertura de atención en el nivel preescolar; no sucede así, si se quieren conocer los avances en el desarrollo social y emocional de este grupo de edad.

Myers (2000), indica al respecto, que muy pocos países de América Latina pueden describir el bienestar y el avance en el desarrollo psicosocial del niño y la niña a partir de su participación en los programas educativos. Se presentan a continuación los estudios encontrados.

En tesis de grado para culminar estudios de Licenciatura en Preescolar en la Universidad de Panamá, Serracín (1997) investigó el juego dirigido en la vida de los niños y las niñas, se enfocó en la sociabilidad y trató de mostrar que la actividad lúdica puede ayudar a los niños a mejorar sus actitudes sociables. Las conclusiones del estudio sugieren que el entrenamiento de los niños en juegos diversos promueve actitudes de sociabilidad y produce efectos positivos que aumentan sus intervenciones.

En el año 2004, un convenio entre las Aldeas SOS de Panamá y Universidad Autónoma de Chiriquí, realizó Jornadas de Intervención para Estimular el Desarrollo Afectivo en Niños de Edad Preescolar en comunidades socio-culturalmente desfavorecidas. Los documentos que informan las experiencias indican:

- De acuerdo con Aizpurúa (2004), se encontró alta incidencia de maltrato por negligencia y maltrato físico de parte de los familiares cercanos al niño o la niña, y poco acercamiento afectivo de las y los maestros, desconocimiento y falta de atención de sus necesidades psicoafectivas.
- Aguirre (2004) y Ríos (2004), reportan comportamientos agresivos entre preescolares y sus pares, con poca o ninguna atención del problema por parte de las y los educadores.
- De acuerdo con Aguirre, la calidad de las interacciones entre infantes y los adultos (padres y maestros), es un factor clave que permite a los primeros, avanzar hacia niveles más altos de desarrollo social y emocional con expectativas de éxito.
- Ríos señala además, falta de información en las y los maestros que atienden grados preescolares acerca de procedimientos y fuentes o redes de ayuda social o institucional para el manejo de niñas y niños maltratados, con tendencia a obviar o ignorar la situación.

En síntesis, se han presentado antecedentes de diversas fuentes que sugieren que las acciones psicoeducativas que inician las y los maestros, las experiencias vividas en el aula de preescolar, las interacciones de los niños y las niñas con las y los maestros y los programas destinados al desarrollo emocional, son vitales para la evolución personal, tanto en esta etapa infantil como en la vida adulta. También se han presentado algunas investigaciones sobre el juego y el uso del dibujo para explorar el desarrollo emocional, realizadas en el contexto panameño y algunos países como Estados Unidos, Cuba y Argentina.

1.2. Formulación del problema

La selección de las cuestiones que constituyen la búsqueda en la investigación cualitativa, no es una tarea que se asocie con un momento especial en el curso del estudio, más bien es el fruto de muchas reflexiones e interrogantes que el investigador se plantea durante todo el trabajo (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Para estos autores, la investigación es en sí misma esa búsqueda que da sentido al trabajo, a lo que se observa en el campo; con todo, la selección está influida por las experiencias previas y la posición que asume el investigador ante determinados hechos.

El estudio parte del fundamento que la educación de preescolares es una labor progresiva en busca de alcanzar su desarrollo emocional-social, así como el académico y el cognitivo que le son inseparables. Los esfuerzos educativos deben proveer constantes oportunidades para fortalecer el desarrollo integral, en todas las dimensiones madurativas del ser humano.

Sin embargo, se advierte que el énfasis de la escuela sigue siendo el aprendizaje académico, esto, eclipsa la importancia del desarrollo social y emocional del niño y la niña en su preparación para la vida escolar y sus interacciones sociales (Moreno, 2003, Raver, 2003 y McClellan y Katz, 2001).

En esta investigación interesa comprender el fenómeno aprendizaje y desarrollo emocional de un grupo de preescolares en la forma que lo viven sus actores, esto es, interpretar las acciones de la maestra en su relación con los niños y niñas, y las experiencias psicoeducativas que diseña al crear oportunidades para dicho aprendizaje y desarrollo. Además, las propias experiencias emocionales expresadas en comportamientos, palabras, juegos o

dibujos y con base en las anteriores consideraciones, se busca responder a las siguientes interrogantes:

¿Qué acciones y experiencias psicoeducativas favorecen el aprendizaje y desarrollo emocional en un grupo de preescolares?

¿Cómo la experiencia afectiva y el comportamiento de los niños y las niñas evidencian su desarrollo emocional?

Hernández, Fernández y Baptista (2000, p. 10) dicen que, la formulación del problema es: "...afinar y estructurar más formalmente la idea de investigación", por ello se consideran los subproblemas siguientes:

¿Cómo las acciones de intercambio social maestra-niño o niña favorecen el desarrollo emocional de preescolares?

¿Cómo las experiencias psicoeducativas propuestas por la maestra favorecen aprendizaje y desarrollo emocional en preescolares?

¿Cómo es el estilo de manejo del aula y cuál es su alcance en el comportamiento emocional de los niños y las niñas?

¿Cómo describen los niños su experiencia emocional y en qué niveles de comprensión se incluyen?

¿Qué aspectos del desarrollo emocional de los niños y las niñas se evidencian durante el juego en el aula?

1.3 Justificación

Hasta hace poco, el desarrollo emocional en los primeros años de vida era una cuestión exclusiva de la familia; en la actualidad la condición de la familia ha cambiado y el cuidado y atención de los hijos e hijas también.

Padres y madres que aman a sus hijos pero trabajan y tienen ingresos que les permite contratar servicios de cuidado infantil, encuentran cada vez más difícil acertar con cuidadores confiables que puedan suplir las necesidades de cuidado y afecto. Derivada de esta situación, la carencia emocional es una situación que viven muchos infantes por diversas circunstancias.

La vulnerabilidad emocional en la primera etapa de la infancia, aumenta los riesgos para el desarrollo emocional- social ajustado, sin embargo, debido a la falta de cuidadores, los padres y madres deben ingresar a los niños y las niñas más temprano de lo que quisieran, en guarderías y preescolares. La expectativa es, que los maestros les brinden atención de calidad al niño para favorecer su proceso evolutivo de desarrollo.

La escuela entonces, no puede limitarse a instruir, el aprendizaje y desarrollo emocional de niños y niñas es un propósito de vital importancia. En este sentido a nivel teórico, se considera relevante conocer e interpretar las acciones y experiencias psicoeducativas que se realizan en el aula de preescolar, tendientes a favorecer el aprendizaje de competencias emocionales y habilidades sociales y se intenta además, lograr comprensión de la experiencia emocional.

La infancia temprana que culmina con la edad preescolar es un tiempo en el cual los niños y las niñas son sensibles al aprendizaje de competencias emocionales, hábitos y normas de comportamiento social, e igualmente,

vulnerables a las acciones de sus cuidadores y maestros (Rodríguez, 2001). Por ello, conocer modelos de atención al aprendizaje y desarrollo emocional que utilizan las y los maestros en la actualidad puede ser útil para perfeccionar programas que resulten eficaces y cónsonos con las necesidades actuales de la niñez.

Desde la perspectiva profesional, la expectativa es despertar interés hacia el desarrollo emocional temprano y su influencia en el éxito escolar, la prevención de deserciones escolares y comportamientos disruptivos en niveles superiores, problemas estos que parecen endémicos en los sistemas educativos nuestros. Además, *“...ayudando a asegurar las bases emocionales y sociales sobre las que los niños pueden construir habilidades cognitivas que fomentan la adquisición de conocimientos en materias académicas”* (Blair, 2003).

La expectativa como investigadora, es abrir un espacio en la comunidad estudiantil para seguir aproximando los pasos hacia la comprensión de los significados que configuran la realidad de la atención del niño y la niña en cuanto a su desarrollo emocional y las posibilidades que ofrece la escuela como lugar de la sociedad para ofrecer acciones y experiencias psicoeducativas de calidad para la construcción del desarrollo pleno de las potencialidades.

Se espera también, que los resultados de la investigación contribuyan a revelar la experiencia acumulada en la atención de preescolares, las disposiciones favorables, los avances o las ausencias, y sustentar la importancia de evaluar los programas para la formación de los docentes del nivel preescolar, los programas y las experiencias de intervención para el desarrollo emocional en el aula.

Además, el conocimiento que se revele acerca de la forma como la docente del estudio, interpreta su tarea concerniente al aprendizaje y desarrollo emocional de los niños y las niñas a su cargo, ha de servir para abrir espacios en este campo poco tratado por la investigación en el contexto panameño, lo cual, a su vez, pudiera repercutir en los estamentos educativos que se dedican a la formación docente del nivel preescolar.

El interés social del estudio, es comprender cómo los niños y las niñas construyen aprendizaje emocional y, al mismo tiempo, cómo van avanzando en su desarrollo emocional a partir de las acciones que promueve la maestra, el intercambio con los pares y el juego infantil considerado como actividad del aula en la cual pueden dar expresión a sus emociones, sentimientos, valores y formas de pensar el mundo.

La investigadora considera que las acciones de la maestra y la experiencia emocional de los niños y las niñas revelan el conocimiento cultural que puede expresarse en comportamientos, en expresión oral, en la forma en que participan en juegos y también, en la expresión gráfica o dibujo, lo cual justifica la utilización de la metodología etnográfica, y valora los puntos de vista nativos de la realidad a través de la voz de los informantes Spindler y Spindler citados en Rodríguez y otros (1996). Sin embargo, otras perspectivas metodológicas serán necesarias para abordar los aspectos que los límites del estudio no logran incorporar.

En síntesis, por la importancia que reviste para los países de la región la participación temprana de la institución educativa en el aprendizaje y desarrollo emocional de las niñas y los niños pequeños, se espera que el estudio contribuya ofreciendo información del estado de la cuestión para incentivar otras perspectivas teóricas y metodológicas en el futuro.

1.4 Objetivos generales

1.4.1 Analizar las acciones y las experiencias psicoeducativas realizadas por la maestra, e interpretar la forma en que favorecen el aprendizaje y desarrollo emocional de un grupo de preescolares.

1.4.2 Interpretar la experiencia emocional y el comportamiento de los niños y las niñas, y la manera en que evidencian su desarrollo emocional.

1.5 Objetivos específicos

1.5.1 Interpretar las acciones de intercambio social maestra-niños o niñas que favorecen el desarrollo emocional.

1.5.2 Comprender la manera en que las experiencias psicoeducativas propuestas por la maestra, favorecen el aprendizaje y desarrollo emocional en el grupo de preescolares.

1.5.3 Interpretar el estilo de manejo del aula por la maestra y su alcance en el comportamiento emocional del grupo de preescolar.

1.5.4 Describir la experiencia emocional de los niños y las niñas, y determinar niveles de comprensión de las emociones.

1.5.5 Especificar y describir los aspectos del desarrollo emocional de los niños que se evidencian durante el juego en el aula.

1.6 Perspectiva paradigmática de la investigación

En la investigación científica es necesario que el investigador haga explícitos los puntos de vista que constituyen su concepción del mundo social y que orientan su labor. En tales modos de interpretación del mundo social, subyacen un conjunto de supuestos (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995).

El aprendizaje y desarrollo emocional de los niños y niñas del grupo de preescolar a partir de las acciones y experiencias psicoeducativas realizadas por la maestra, además de su propia experiencia emocional, es un estudio que se enmarca dentro del paradigma de investigación cualitativa.

Guba y Lincoln (1994), citado en Valles (1997), sostienen que los paradigmas deben ser entendidos como sistemas de creencias básicas que comprenden principios y supuestos acerca de la naturaleza de la realidad investigada (fundamento ontológico), la relación sujeto que investiga y objeto investigado (fundamento epistemológico), y en la selección del modo en que se alcanza el conocimiento de la realidad en estudio, a saber el fundamento metodológico.

Estos fundamentos constituyen un cuerpo de creencias interrelacionadas en tal forma que, al asumir el investigador una creencia básica no tendría sino que actuar en consonancia con ellos, con los otros dos fundamentos (Valles, 1997).

En vista de las anteriores consideraciones, se elabora la explicación de los fundamentos que orientan este trabajo de investigación.

1.6.1 Fundamento Axiológico

Los investigadores de la realidad social tienden a ver el mundo desde diferentes perspectivas, y tienen modos también diversos de interpretarla, pero ante todo, la investigación está comprometida por valores y juicios de valor (Dobles, Zúñiga y García, 2001). La preparación, experiencia y las preferencias éticas del investigador, informan y orientan las decisiones que se toman a lo largo del trabajo, no obstante, la objetividad del método elegido será el norte y la brújula que lo guíe (Rodríguez, Gil y García, 1996). Desde esta perspectiva,

es necesario poner de manifiesto el fundamento axiológico que orienta el presente trabajo.

- Valores personales del investigador: el valor central en el presente estudio, es el derecho de los niños y las niñas a lograr su desarrollo pleno. Es también el compromiso de una generación adulta hacia la infancia, renuevo social y generacional, que requiere promoción y garantías para su bienestar y salud emocional, estado óptimo en el cual los individuos producen a la sociedad donde se insertan.
- Los valores investigativos: se hacen evidentes en la elección de un problema y no otro, en el modo de su conceptualización y su focalización (Parra, 2005). En este caso el estudio se adhiere a la corriente de pensamiento actual que propugna prestar mayor interés al desarrollo emocional temprano y reconoce el valor del aprendizaje en los primeros años de la vida, período de desarrollo excepcional del cerebro que sienta las bases del aprendizaje ulterior.
- Valores del paradigma: la investigación es permeada por la elección de un paradigma que guía la investigación hacia el problema. En este estudio es el paradigma constructivista, cuyo fundamento dice que el conocimiento es una construcción humana.
- Valores del método elegido: es de carácter interpretativo que compara y contrasta construcciones divergentes en un esfuerzo por sintetizarlos (Del Rincón y otros, 1995).
- Los valores del contexto cultural están presentes en el quehacer investigativo porque el investigador, como el sujeto investigado y el objeto de conocimiento, están inmersos en la misma cultura, son parte de ella y hacen devolución a ella. El investigador no necesita elevar las realidades que

descubre en su mundo teórico a una posición de mayor importancia que las realidades inmediatas y personales de la vida, puesto que estas son realmente parte de la cultura que estudia (Parra, 2005).

- Valores de la teoría: la investigación está influida por la elección del encuadre teórico. Se utiliza, en el estudio, el concepto de teoría sustantiva de Goetz y LeCompte citados por Rodríguez y otros (1996, p. 85) que son "...proposiciones o conceptos interrelacionados que se centran en determinados aspectos de poblaciones (el aprendizaje y desarrollo emocional de los niños y niñas preescolares), los escenarios, (el aula de clases, el clima), o los tiempos".

1.6.2. Fundamento Ontológico

La Ontología es una rama de la Filosofía que estudia lo que es, en tanto que existe, y cómo es posible. Establece las categorías fundamentales y los modos generales de ser de las cosas a partir del estudio de sus propiedades (Merani, 1985).

De acuerdo con Del Rincón y otros (1995, p.24): *"Los constructivistas mantienen...una mente activa en la construcción del conocimiento, las realidades no se exploran o descubren sino que se construyen social y experimentalmente. Inventamos conceptos, modelos y esquemas que dan sentido a la experiencia"*.

Esta investigación se plantea con la premisa de que los juicios, apreciaciones y conocimientos previos de la profesión de educadora psicopedagoga de niñas y niños pequeños y han moldeado visiones de vida que se funden en creencias personales que buscan filtrarse en el tema elegido,

en las esencias percibidas, en los encuentros y desencuentros, de otros y los propios.

En la investigación etnográfica el investigador se concibe a sí mismo como actor igual que los sujetos investigados, actuantes en un espacio vital – en este caso el salón de clases – y todos construyen y estructuran la propia realidad.

El rol del investigador será procurar la comprensión de la situación estudiada desde la perspectiva de los participantes, aprehendiendo sus patrones de interacción, entendiendo que las realidades descritas son interdependientes con las relaciones y los contextos en que ocurren (Dobles y otros, 2001).

El primer lugar corresponde a la explicación de la elección del paradigma que precisa las preguntas que se deben responder, cómo deberán hacerse estos cuestionamientos y las reglas para interpretarlas.

En esta forma, otros investigadores del área de conocimiento pueden comprender la perspectiva desde la cual se aborda el estudio, o bien otros lectores ajenos a él podrán asumir un lenguaje interpretativo de la realidad que se informa.

Para Dobles y otros (2001) y Bunge (1999), la Ontología es una parte de la Filosofía o de la Metafísica que tiene por objeto a los sujetos mismos, se ocupa de la definición del ser. Hay un mundo externo al sujeto que investiga y no tal como aparecen en los fenómenos (Merani, 1985).

Para Crabtree y Miller citados por Valles (1997), un paradigma representa un conjunto enlazado de supuestos concernientes a la realidad, el conocimiento de ella y las formas particulares para conocerla.

Con fundamento en lo anteriormente expresado, se formulan las preguntas de investigación acerca de la realidad tal como se percibe desde nuestra perspectiva, y dentro del paradigma de indagación constructivista. Igual al interés de este enfoque, el estudio pretende ayudar a mantener la vida cultural, la comunicación y los significados que los sujetos investigados otorgan a su realidad.

No se pretenden verdades absolutas, sino un relato del modo en que las acciones y las experiencias psicoeducativas que desarrolla la maestra, favorecen el aprendizaje y desarrollo emocional de los niños y las niñas, es decir, ubicar a los sujetos en sus propios mundos referenciales y en su propia perspectiva de los eventos estudiados. Las cosas (entidades) comprenden objetos, personas, conceptos, ideas. Además, reflexiones sobre las concepciones de la realidad, relaciones y características (Valles, 1997).

En este sentido, el aula de clases y todos los objetos físicos, son reales, permiten observarlos y controlarlos. Los seres (maestra, y los estudiantes) también son reales, interactúan, en el espacio físico del aula y esto permite observarlos, tratar de comprenderlos y luego explicarlos.

Los conocimientos, normas, principios de la educación de la niñez y su práctica, sumados a la experiencia del observador, son los parámetros de los cuales este se vale para comprender y explicar la realidad observada, e igualmente, a los seres que interactúan en el contexto del aula estudiada: la maestra, los niños y las niñas.

Además, las formas que adoptan las relaciones entre la maestra y estudiantes, entre niño y niño, los modos de vida del aula, las rutinas, las acciones tendientes a favorecer el desarrollo emocional, constituyen sus mismas características y propiedades y surgen del contacto con las cosas materiales y los otros seres.

La búsqueda del conocimiento en la investigación cualitativa, es la comprensión de las personas que activan y dan sentido a sus vidas. Esto comprende la obtención de datos tal y como se presentan, que el investigador plasma en crónicas, para luego darles un significado organizado dentro de un esquema explicativo teórico que corresponde a la interpretación de la forma que actúan las personas y dan sentido a su vida (Colás y Buendía, 1994).

Además, el proceso de indagación se realiza con una visión holística, en la cual los eventos que se suscitan en el intercambio entre los actores, la maestra, los niños y niñas, y éstos y los objetos del aula, son observados como un todo con significados y en ningún momento desprovisto de ellos.

La intención del investigador científico es, en todo momento, penetrar en el significado de las acciones y las experiencias de los sujetos que interactúan en el escenario denominado aula de clases, en la posibilidad que estas acciones y experiencias favorezcan el aprendizaje y desarrollo emocional.

También interesan las rupturas que forman parte de la vida cotidiana del aula. No se niegan, no se rechazan, pero se busca comprender estos fenómenos como partes de una realidad más amplia que viven los actores sociales estudiados.

La búsqueda del conocimiento en la investigación cualitativa confiere a los esfuerzos por lograr la comprensión de las personas que actúan y dan

sentido a sus vidas, un lugar significativo en la interacción dinámica entre el investigador y los sujetos investigados. Razón por la cual se requiere su presencia en el escenario por un período suficiente para alcanzar los objetivos del estudio. Esta presencia está regida por los principios éticos de la investigación y los acuerdos mutuos previamente establecidos.

1.6.3 Fundamento Epistemológico

La intención del investigador científico es, en todo momento, la búsqueda del conocimiento, abrazar una forma particular de llegar a este, y examinar el valor de tal procedimiento. Para Barrantes (2002, p. 14) “...*la epistemología es la rama de la filosofía que examina el valor de los métodos o formas en que se elabora el conocimiento*”.

Ramírez citado por Barrantes (2002, p.15) comprende el acto de conocer como “*una forma de conducta...que tiene que ver con la conciencia de mis impresiones y con la forma en que las asocio*”.

Desde el momento en el cual surge, en la mente del investigador, el problema de investigación, las preguntas, supuestos y métodos que llevan a esclarecer el asunto en cuestión, se orientan dentro de una forma particular de hacer conocimiento.

A continuación, se presentan los fundamentos epistemológicos que orientan la investigación.

El conocimiento es una construcción humana. La interpretación de los eventos observados durante el estudio resultan de la elaboración y análisis que hace la investigadora de datos recogidos en el campo, de interacciones

con los sujetos (maestra, niños y niñas) y de estos con los objetos materiales, espacio escolar, equipo, materiales de enseñanza y no materiales.

Además, de las relaciones intersubjetivas, los significados, las emociones susceptibles de observarse y registrarse, formas de actuar y enseñar las emociones, sus dibujos, los juegos y comportamientos emocionales, los cuales se han recogido mediante herramientas de investigación para organizarlos en un esquema coherente, regido por los significados que le atribuye el investigador y dentro de un determinado paradigma (Dobles y otros, 2001).

Un principio de la investigación constructivista enuncia que no es posible separar el objeto de conocimiento del sujeto cognoscente (Barrantes, 2002). *“Investigador e investigado se interfusionan como si fuesen una única entidad, la tradicional distinción entre ontología y epistemología desaparece”*, como también lo indican Del Rincón y otros (1995).

En este sentido, cuando el investigador observa, interpreta y explica lo observado, no es ajeno, ni permanece neutral, más bien, la experiencia vivida y los conocimientos previos acerca del tema y de las personas, van conformando una manera de observar los eventos que es particular y distinta de la visión de otro investigador.

Debe entenderse que, la concepción del mundo propia del investigador también influye en la visión de lo observado, e igualmente, lo observado impacta en su forma particular y distinta de comprender los eventos. El hilo conductor que hace objetiva la visión es la adhesión al método de investigación.

Otro requisito de la visión constructivista para aproximarse al conocimiento, es la participación activa. La construcción de los significados de las acciones de los sujetos investigados, requiere de la permanencia en el

campo de investigación durante largos períodos y de registros detallados de los eventos, por consiguiente, la participación del investigador es intensa (Rodríguez y otros, 1996).

El resultado de las formas que pueden asumir las interacciones de los actores del estudio, pueden conformar sistemas diversos y más o menos complejos, por tanto el mundo es cambiante, funciona en diversos niveles de organización.

En virtud de este fundamento, se comprende que los sujetos se relacionan con los objetos reales y existentes, a saber: los materiales de aprender, juguetes, mobiliario, el mismo espacio.

Esas relaciones definen distintas situaciones que se pueden observar, como niñas o niños separados de los otros y en bancos aparte, que expresan vivencias mediante la expresión verbal y no verbal como golpear la plasticina, o bien, las relaciones entre los sujetos participantes, niño-niña, maestra-niño o niña. En cada una de estas formas de relación hay implicaciones importantes para la investigación.

Son estas implicaciones y no otras las que conforman la realidad del aula y están directamente vinculadas con la forma de observar e interpretar de la investigadora.

Según Barrantes (2002), el dato sensible es transformado, decantado e interpretado de acuerdo con la experiencia previa de la investigadora, que a su vez, es su forma de mirar el mundo; por esta razón las categorías de análisis y la comprensión de los eventos del aula reflejan de alguna manera, el alcance de los saberes y su organización el modo particular del investigador.

1.6.4 Fundamento Metodológico

Como consecuencia del paradigma de investigación asumido en este estudio, la metodología de investigación refleja las siguientes características que le sirven de fundamento.

En primer término, de acuerdo con Del Rincón y otros (1995) *“El método requiere atender tanto las propias construcciones del investigador como la construcción social de los actores. Los diseños son flexibles y se configuran a medida que se obtiene la información”*.

Los datos provienen de situaciones naturales que se suscitan en el espacio llamado aula de clases, con actores también naturales en situaciones cotidianas, no modificadas.

El investigador es la fuente principal de la obtención de datos con la aclaración de que son fiables y que sólo se refieren a hechos observados u oídos. Lo cual ha requerido adaptabilidad para registrar bajo circunstancias cambiantes y multifacéticas como son los salones de clases (Woolfolk, 2006).

En el estudio se acude a herramientas de la investigación que permitirán aprehender respuestas atípicas que de otra forma pudieran obviarse, tal es el caso de los dibujos.

Igual para incorporar conocimientos que no son factibles de expresarse por medio del lenguaje hablado, como las emociones en este caso, que tienen componentes fisiológicos y gestuales perceptibles al ojo humano (Colás y Buendía, 1994).

Otra característica que fundamenta el trabajo metodológico, es el proceso de análisis inductivo en el cual el conocimiento se construye paso a paso, a medida que se realiza la investigación, se obtienen los datos y se avanza en la captación de las perspectivas y visiones de las y los participantes.

Por otro lado, el enfoque metodológico tiene en cuenta: respetar la individualidad de cada niño y niña, su ritmo de trabajo y propiciar relaciones horizontales, dialógicas y recíprocas (Rodríguez y otros, 1996). Estos fundamentos buscan respetar el clima de las relaciones maestra-niños y niñas y entre pares.

Este capítulo ha considerado una revisión del problema y se recoge información relevante del estado de conocimiento del tema, el planteamiento del problema y subproblemas, la justificación de la investigación, los objetivos que la guían y los fundamentos que sustentan la labor del investigador. A continuación se presenta la revisión teórica.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El conocimiento es inherente al sentimiento

Kellerman (1983)

El capítulo II corresponde al marco teórico e incluye: El Desarrollo Emocional y El Aprendizaje Emocional. El Desarrollo Emocional expone conceptos y teorías que abarcan desde el nacimiento hasta los cinco años de edad. El Aprendizaje emocional presenta conceptos y desarrollos teóricos relacionados con esta práctica.

2.1 El Desarrollo Emocional

Por su naturaleza social los especialistas hablan de desarrollo socioemocional y desarrollo emocional de manera semejante; en este estudio se seguirá esa misma dirección.

En términos generales el desarrollo emocional se asocia con un ajuste o balance del individuo en sus relaciones consigo mismo, y entre él y su entorno, éste último incluye a otras personas, experiencias o situaciones. Es un proceso y un logro o meta antes que un producto terminado.

De acuerdo con Sroufe (2000), el término desarrollo emocional hace referencia al establecimiento de la naturaleza de la transición de una etapa de desarrollo a otra, es decir, la forma de considerar cómo evoluciona la conducta desde una forma más primitiva hacia la subsecuente, el despliegue de nuevos comportamientos y las cualidades de la organización de la conducta. El desarrollo emocional es un proceso complejo que precisa la interacción de factores de las esferas individual, social y contextual.

Papalia, Olds y Duskin (2005), se refieren al desarrollo emocional o afectivo como un proceso en el que se construye la identidad (el yo), autoestima, seguridad y confianza en si mismo y en el mundo que lo rodea, esto permite ubicarse como una persona única y distinta.

Para Moreno (2003 p. 2) el desarrollo emocional significa:

“...logro o meta que le permite al individuo interpretar y comprender adecuadamente los estados emocionales de los otros, empatizar, organizar las emociones y expresarlas en forma constructiva, regular la propia conducta, desarrollar y mantener relaciones estables con otros”.

En la edad preescolar, el desarrollo emocional comprende la adquisición de normas y pautas de comportarse e inhibir impulsos propios para mantenerse autorregulados ante los estímulos del entorno; y en el aula: relacionarse con otros, compartir actividades y terminar las asignaciones.

Antes de explicar el proceso del desarrollo emocional es necesario profundizar en el conocimiento de la emoción.

2.1.1 Las emociones

Sroufe (2000, p. 18) define la emoción como una *“...reacción subjetiva a un suceso sobresaliente caracterizado por cambios de orden fisiológico, experiencial y patente en la conducta”*. Los estudios consideran emociones básicas: la alegría, el miedo, el enojo, la tristeza, la sorpresa y el asco o disgusto. En el desarrollo emocional temprano la sorpresa y el asco son emociones esperadas hacia los seis años de edad y más.

Los estudios acerca de la emoción, han llevado a comprenderla como el principal sistema de evolución y adaptación de los seres inteligentes; además, como proceso indispensable para explicar la relación del ser humano con su

entorno y su sobrevivencia en el planeta (Audersik y Audersik, 2003 y Sroufe, 2000).

Sin embargo, Fernández. Martínez y Palmero (2004), admiten que el conocimiento logrado acerca de las emociones dista mucho de ofrecer respuestas completas acerca de qué es. Se carece de una definición que goce del beneplácito de todos los que investigan este tema, o un *constructo* al cual se adhieran todos.

El término afecto en algunos referentes bibliográficos, se usa de manera semejante a emoción, aquí tiene el significado siguiente: "...expresión del sentimiento asociado a una emoción. El afecto corresponde a patrones específicos de expresión facial y postural cuando se está en un estado emocional específico" (Sroufe, 2000, p.11). Por tanto, además del estado psicológico que le es propio tiene una dimensión externa de comunicación que permite conocer el estado emocional de una persona en un momento determinado, y que, a la vez es importante para comprender las emociones de los otros.

2.1.1.1 Causas de la emoción

Las emociones se originan de vías muy distintas. Sus causas o fuentes son los procesos intra e interpersonales con predominio de factores endógenos y exógenos, con interacción también de otros factores afectivos, cognitivos y de origen neuronal (Izard, citado por Martínez y otros, 2004).

De acuerdo con Martínez y otros, el contexto sociocultural tiene un papel importante como mediador sobre los acontecimientos intra e interpersonales que preceden a la emoción, la cual en la esfera psicológica puede explicarse en función de procesos sensoriales perceptivos, y también

diversos factores cognitivos pueden dar origen a la emoción, como resultado de procesos de evaluación y valoración de los estímulos.

2.1.1.2 Naturaleza de la emoción

Cuando un niño o niña ríe, llora o se enoja durante una actividad del aula, se puede decir que reacciona emocionalmente.

Para interpretar la emoción es necesario considerar niveles de explicación. Las emociones se pueden explicar desde sus componentes fisiológico, social-afectivo y conductual.

Aunque algunos estudiosos de las emociones la consideran como una respuesta instintiva básica, en la actualidad, el interés se ha centrado en los factores fisiológicos que intervienen en la respuesta emocional y la maduración neurofisiológica, como uno de los contextos del desarrollo de las emociones y con aportes de la perspectiva cognitiva.

Goleman (1996), en su libro *Inteligencia Emocional* propone la existencia de una parte pensante y otra parte emocional del cerebro; en donde la corteza cerebral o neocorteza corresponde a lo pensante, y la corteza al centro que procesa la información, y es el menos conocido.

El sistema límbico es conocido como el cerebro emocional; estas estructuras trabajan juntas para producir las emociones, los impulsos y las conductas, tales como: miedo, furia, tranquilidad, sed, placer y respuestas sexuales.

Durante la respuesta emocional pueden ocurrir cambios fisiológicos tales como elevación de la frecuencia cardíaca, contracción del corazón, reducción

del flujo sanguíneo y aumento de la frecuencia respiratoria, que producen palidez de la cara y frío (la típica reacción quedarse helado o sudar frío), o bien enrojecimiento de la cara y aumento de temperatura (del típico rojo de ira). La reacción también puede ir acompañada de la sensación de ahogamiento (Martínez y otros, 2004 y Audersirk y Audersirk, 2003).

Respecto a la naturaleza social, los investigadores están de acuerdo con la necesidad de estudiar el desarrollo emocional vinculado con el desarrollo cognitivo y social. La emoción tiene lugar en el contexto social, es decir, con la presencia de otras personas por ello se usa de manera análoga desarrollo socioemocional y desarrollo emocional.

Sroufe (2000), afirma que el desarrollo emocional es un proceso también social, desde la incipiente regulación del afecto en el bebé, en el contexto de la relación madre-hijo, a través de la conciencia del yo y los otros, hasta las relaciones recíprocas con los pares, en las cuales se apropia de valores y muestra los primeros indicios del autocontrol y la autorregulación.

La naturaleza cognitiva de la emoción considera en primer lugar que hay un proceso de evocación o reconocimiento de un evento actual con otro (u otros anteriores) que tienen significado específico, y que involucra aspectos cognitivos y experienciales, y la historia previa de vivencias semejantes que provocaron igual reacción.

Por otro lado, la ocurrencia de una emoción presupone la sensibilidad ante un tipo de evento, la cual comprende la valoración de las emociones que pueden ser entendidas entonces, como procesos que señalan la relevancia de ciertos estímulos.

De acuerdo con Abe e Izard (1999), citados por Villanueva y Clemente (2004), la relación entre el desarrollo socioemocional y la cognición se caracteriza por su influencia recíproca, que permite que el niño y la niña se adapten a las demandas cambiantes del contexto social.

Esta influencia permite avances sociocognitivos, al estimular las interacciones sociales. Otra forma es a través de la reevaluación que el niño y la niña hacen de sus comportamientos o expectativas o bien, por las representaciones emocionales y del conocimiento; ejemplo, los dibujos y representaciones de sus propios estados emocionales y los de otras personas.

2.1.1.3 Función de la emoción

Los teóricos están de acuerdo con que la función principal de la emoción es la adaptación. Para Scherer (1999) en Fernández y otros (2004) la adaptación consiste en la detección y preparación de los sistemas de respuestas.

2.1.2 Teorías del desarrollo socioemocional

Distintas teorías tratan de explicar el desarrollo socioemocional. Por su relación con el tema de estudio, aquí se explican brevemente: la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner, la cual examina los contextos sociales en los que crecen los niños y las personas que afectan su desarrollo; la Teoría de Ericsson, esta considera las transformaciones que ocurren en el proceso, y la Perspectiva de Desarrollo de Allan Sroufe que profundiza en la importancia del contexto social y ofrece una nueva perspectiva del desarrollo emocional en la cual cada fase o etapa es precursora de las nuevas que se desplegarán, semejante a la yema o retoño de una planta.

2.1.2.1 Teoría Ecológica de Bronfenbrenner

Esta teoría consiste en cinco sistemas ambientales que abarcan desde las interacciones interpersonales cercanas hasta las influencias generales del contexto sociocultural más amplio (Santrock, 2007).

El microsistema es el ambiente en el que el niño o la niña pasa un tiempo considerable; la maestra y los pares en el aula de clase forman un mundo ecológico que rodea e influye su desarrollo emocional. La niñez no es receptora pasiva en las experiencias que llevan a construir su desarrollo, sino que ayuda a construir los escenarios en los cuales participa y se desarrolla. La familia también forma un microsistema.

El mesosistema es un vínculo entre microsistemas. Las relaciones escuela-familia a través de reuniones formales e informales, las experiencias como Escuela para Padres, el Club de Padres de Familia, y otros, son lugares de encuentro para los microsistemas familia-escuela. Los maestros reconocen la importancia de este vínculo cuando piden cooperación de la familia para llevar a cabo la labor docente.

El exosistema es la relación escuela-comunidad cercana, donde están los parques, estación de bomberos, centro de salud, bibliotecas, entre otros; sus apoyos favorecen el desarrollo de lo que ocurre en el microsistema del aula; se hace real cuando las y los maestros llevan los niños y las niñas de excursión a lugares cercanos a la escuela, o el día de vacunación general.

El microsistema involucra la cultura del conglomerado social donde se inserta la escuela, y la familia. Influye en los valores y patrones de vida que se proyectan en el estilo de crianza, las expectativas del desarrollo y formación.

El cuidado y la enseñanza de normas sociales incluso el castigo físico, es parte de los patrones de vida y valores que el conglomerado social comparte con la escuela y viceversa.

El cronosistema incluye las condiciones sociohistóricas del desarrollo. La escuela y el aula de clases, igual que las familias de los niños y las niñas del estudio, se ubican en un contexto socioeconómico pobre influido por violencia creciente y familias monoparentales. Algunos son “niños y niñas con llave”, que junto, con sus hermanos y hermanas cuidan de ellos mismos hasta la llegada de los progenitores de sus lugares de trabajo.

2.1.2.2 Teoría del Desarrollo Emocional de Erikson

De acuerdo con Ericsson, los seres humanos experimentan ocho etapas de desarrollo en el ciclo vital de su existencia; cada etapa consiste de una tarea que los confronta con una crisis; mientras más exitoso resulte el tránsito de la crisis, serán más sanos psicológicamente (Papalia y otros, 2005).

Confianza frente a desconfianza: propia del primer año de vida; su desarrollo necesita de cuidados calidos y afectivos. La confianza y temor mínimo son resultados positivos de la crisis.

Autonomía frente a vergüenza y duda: a los dos años los niños y las niñas afirman su independencia, se desplazan y hacen su voluntad; si se les restringe mucho o se les castiga severamente van a desarrollar un sentimiento de vergüenza y duda.

Iniciativa frente a culpa: de los tres a cinco deberá enfrentar el desafío de alcanzar un comportamiento activo y propositivo, aumentando su responsabilidad para cuidar de si. Lo cual también incrementa la iniciativa,

opuestamente la culpa se apodera del niño y la niña si son irresponsables o se les hace sentir ansiedad

Como resultado de la iniciativa los niños y las niñas preescolares pueden desarrollar liderazgo y conducta prosocial; estas cualidades precisan ser enseñadas y reforzadas por los padres, las madres y los maestros.

El líder, dice Catret (2001) es la persona que busca el bien común a través de su contribución y de su ejemplo. Además, desarrolla conocimientos tácitos (o prácticos) que usa de manera intuitiva para lograr objetivos.

Laboriosidad frente a inferioridad: ocurre durante los años escolares hasta casi la pubertad. La ganancia de la crisis será conocer y aprender, lo contrario deja sentido de improductividad.

Identidad frente a confusión de identidad: en la edad adolescente los jóvenes deben explorar caminos y roles para desarrollar una identidad sana de lo contrario pueden permanecer confundidos a este respecto.

Intimidad frente a aislamiento: en la vida adulta el logro es establecer relaciones cercanas y positivas con otros; el riesgo es no poder formar una relación íntima con una pareja o permanecer aislados socialmente.

Generatividad frente a estancamiento: corresponde a la edad adulta tardía, el logro es transmitir algo positivo a la generación siguiente. De lo contrario se genera sentido de estancamiento por no haber hecho algo digno.

Integridad frente a desesperanza: es la última etapa, los adultos mayores revisan sus vidas y avanzan hacia los años finales con sentido de integridad, o bien de desesperanza.

2.1.3 Desarrollo Emocional desde nacimiento hasta la edad preescolar de Allan Sroufe

Para comprender el desarrollo emocional en la edad preescolar y los avances en el aprendizaje de las emociones es necesario indagar la secuencia de eventos que llevan a la transformación de los neonatos en seres emocionales.

Para Sroufe (2000) el surgimiento y desarrollo de las emociones en los humanos tiene carácter mediado, es decir, requiere del intercambio social. En la edad preescolar este fundamento del desarrollo emocional, es importante porque permite que, a través de la intervención de la escuela y de programas eficaces se pueda modificar la dirección del desarrollo de aquellos niños y niñas desfavorecidos con perspectivas esperanzadoras hacia el futuro.

Aunque el desarrollo emocional no es un proceso que pueda fraccionarse, aquí se explican, por separado, el surgimiento de las emociones y la secuencia en la transformación del bebé en un ser emocional, para darle sentido unificado a las secuencias.

2.1.3.1 Surgimiento de las emociones

La teoría de las emociones diferenciales de Izard (1977) e Izard y Malatesta (1987), citados por Villanueva y Clemente (2004), señalan la existencia de emociones básicas de naturaleza innata (interés, placer, tristeza, ira, sorpresa, miedo). Con el avance del desarrollo estas emociones se van modificando para constituir las emociones humanas conocidas.

Miedo y enojo. En el recién nacido no existe el miedo; este se desarrolla a partir de experiencias precursoras pocas semanas después del nacimiento y continúa evolucionando en los años subsecuentes (Berazaluce y Diego, 2003).

La raíz de las emociones negativas como el miedo y el enojo, se puede encontrar en los eventos causantes de malestar, dolor, hambre, estimulación súbita o la restricción del movimiento. Al mirar una cara extraña el niño o la niña la inspecciona, si no puede asimilarla dentro de los esquemas conocidos, responde con cautela, volviendo la cara; si la cara permanece, el niño vuelve a mirar y la cautela se convierte en zozobra, resultado del incremento de la tensión prolongación, que busca una vía de escape a través del llanto fuerte (Villanueva y Clemente, 2004).

El desarrollo de la zozobra al miedo se produce completamente entre los seis y doce meses de edad (Rodríguez, 2001). El enojo, por otro lado, se comprende como una reacción negativa e inmediata dirigida al obstáculo o a ciertos tipos de amenaza. Ejemplo: si se sujeta su cabeza con fuerza, el enojo se considera como tal, porque encierra el significado de fracaso de una pauta de acción iniciada por el bebe que se ve frustrada (Sroufe, 2000).

Surgimiento de la sonrisa. La sonrisa es precursora de la alegría, el surgimiento lleva hasta las primeras horas de nacimiento. A esta manifestación más temprana del bebé, se le denomina sonrisa endógena o espontánea, se asocia con estados de relajación y bienestar del organismo, generalmente durante el sueño (Sroufe, 2000).

Cuando el niño o la niña despierta se produce también sonrisa por estimulación táctil y *kinestésica*, (cuando se le mueve con cuidado o al toque de ciertos tonos sensibles).

El placer que acompaña la respuesta a la estimulación se llamará, más tarde, alegría (Villanueva y Clemente, 2004). A medida que los niños se tornan más sensibles a los estímulos del ambiente, las sonrisas ya no dependen tanto del estímulo, sino de su propia experiencia, es decir, en función de los enlaces cognitivos (Sroufe, 2000).

A los dos años se reporta un adelanto en el desarrollo de la sonrisa. Kazsan (1971), citado en Sroufe (2000), afirma que los niños y las niñas de dos años sonríen cuando logran resolver un problema, como encajar una figura en el espacio que le corresponde. Villanueva y Clemente (2004) por su parte, dan por establecidas las emociones básicas en esta edad.

La risa es una respuesta más compleja que la sonrisa; puede incluir movimientos de la cabeza hacia atrás y los sonidos específicos que la acompañan. A medida que se avanza en el desarrollo la risa se produce cuando el niño o la niña es agente activo, como cuando “asusta” a la mamá.

Para Sroufe (2000) la risa es el resultado de la modulación de la tensión que produce un estímulo (incongruente como la presencia de una cara con un gesto cómico) y en consecuencia, la liberación de dicha tensión en un contexto confiable. Si lo mismo ocurriera en un contexto no confiable (sin la madre por ejemplo) la respuesta sería más tensión y llanto.

La alegría como estado placentero, es una de las emociones que mejor contribuye con el desenvolvimiento social y al desarrollo de una personalidad atrayente sana (Gispert, deJodar, Campo y Comamala, 1982).

Más tarde, los niños y las niñas también pueden sonreír cuando cometen errores o sienten vergüenza, en este caso vendría a ser un esfuerzo por arreglar el fallo. La idea de que una sonrisa puede ser motivada socialmente,

conduce a la pregunta de si el acto en sí evolucionó como una expresión de alegría o como un acto social de amistad (Cortese, 2002).

2.1.3.2 Secuencias en la transformación del o la bebé en un ser emocional

El desarrollo emocional y social avanza en fases o movimientos desde las primeras semanas de vida, cuando se tiene poca conciencia del ambiente exterior a través del conocimiento inicial de sí y de los otros, para establecer relaciones recíprocas con los cuidadores y un compañerismo activo en los años preescolares, donde se haya interiorizado valores y alcance del autocontrol incipiente.

Uno de los aspectos más notables del desarrollo socioemocional es la transición desde la dependencia, casi total, de la o el recién nacido al funcionamiento autónomo posterior del niño y de la niña.

- Surgimiento de las emociones. En los primeros días, la o el recién nacido no se le considera un ser emocional, porque no tiene conciencia del objeto. Rodríguez (2001) lo explica diciendo que el nacimiento biológico y psicológico no coinciden; esto hace posible que tampoco pueda experimentar emociones. También el afecto que es clave para definir la emoción, en esta fase, tiene un rol muy pobre en la guía y dirección de la conducta.

Hacia el tercer mes de vida, es cuando se exhiben las primeras reacciones emocionales, ya que estas reflejan conciencia del ambiente, y no sólo responden a estímulos, sino a su contenido tal y como los procesa el niño o la niña, hay una clara expresión afectiva de placer ante la interacción social (Villanueva y Clemente, 2004).

Entre los tres y diez meses del nacimiento la memoria entra a jugar un rol muy importante en el desarrollo emocional, pues propicia cambios en la respuesta por la asociación de un evento, así las amenazas percibidas provocan una respuesta antes de que ocurra el estímulo nocivo, o los abrazos y la voz de la madre anticipan la sonrisa.

Hacia el final del primer año de existencia la emoción es guía evidente de la conducta; los sentimientos sirven para evaluar respuestas propias y son la base del apego.

A los dos años de edad los niños y las niñas son capaces de tener estados de ánimo y se comportan dentro de una etapa prevaleciente, por ejemplo: se muestra el enojo cuando la madre se aleja, se juega un rato y se manifiesta enojo de nuevo cuando ella regresa. En este tiempo ya está presente la conciencia del yo, empiezan a mostrar vergüenza y entienden que algo es prohibido. Es el tiempo de mirarse en el espejo.

A los tres años de vida, la vergüenza es una experiencia importante. Por otro lado, se puede presentar que, ante un estado de excitación alto del niño o la niña muy propio de la edad, la persona que les atiende puede reaccionar con un displacer intenso (enojo - rechazo), lo cual provocaría un súbito y drástico nivel de la regulación de la conducta hacia el cambio de afecto y entonación de la relación entre la o el cuidador y el infante.

Kochanska (1993) y MacCoby (1989), citados por Sroufe (2000), afirman que entre los tres y cuatro años se empiezan a establecer pautas de regulación y control de los impulsos a través de los límites externos, claros, firmes y razonables de las y los cuidadores, es la llamada autorregulación guiada. El niño y la niña aún no son capaces de controlar sus impulsos, pero lo pueden hacer con ayuda de la o el adulto.

Es importante en este punto considerar la importancia del apego en los comportamientos emocionales del individuo en fases posteriores del desarrollo humano.

- **Apego y su importancia.** De acuerdo con Papalia y otros (2005), el apego se asocia con la seguridad y confianza que alcanzan el niño y la niña en su relación con sus primeros cuidadores, generalmente la madre. Significa también que en la complejidad del desarrollo emocional, el apego marca una senda que permite acceder a la explicación de la emoción.

Este vínculo parece afectar la competencia social, emocional y cognitiva en años posteriores incluso las relaciones afectivas de la vida en pareja.

Quienes han desarrollado apego desorganizado, tienden a tener problemas de conducta en el aula preescolar y demás niveles escolares, experimentan más emociones negativas y les cuesta hacer amigos (Rodríguez, 2001). Las niñas y los niños con apego seguro en la edad preescolar, son más curiosos, competitivos, se sienten con más confianza de participar, expresan más alegría e interaccionan mejor con los padres y las madres y maestros (Papalia y otros, 2005).

- **Surgimiento del yo.** El camino hacia la autorregulación de la conducta comprende una serie de fases graduadas en complejidad ascendente. Durante la fase del surgimiento del yo, el desarrollo de la cognición, la conducta social y la maduración, están al servicio del avance en nuevas capacidades de respuesta y éstas, a su vez, influyen en mayor grado al desarrollo del sistema nervioso central (Sroufe, 2000).

Los niños y las niñas interpretan los avances como resultado de su acción en el entorno: “yo lloro y hago que mamá venga”. Por el contrario, la

privación del amor es vista como una amenaza para el yo y causante de ansiedad. El avance también permite que el fundamento de la ansiedad se traslade de la separación literal, hacia el miedo o pérdida del amor, que es una separación psicológica (Sroufe, 2000).

Otro aspecto importante es la toma de conciencia de sí como ser distinto, que se refleja, más tarde, en el desarrollo del lenguaje con el uso de términos como “yo”, “mi”, “tu”. Los niños y las niñas se miran en el espejo por largos períodos, van descubriendo el otro que el espejo les devuelve. Papalia y otros (2005), definen el autoconcepto como la imagen total que se tiene de uno mismo. Es lo que se cree acerca de quién es uno, las capacidades y las características.

2.1.4 Emociones más frecuentes en el niño de preescolar

La niñez es más sensible a experiencias que por su naturaleza, pueden resultarle también más intensas que a los adultos, quienes tienen más desarrollado su aparato psíquico (Sroufe, 2000).

2.1.4.1 Miedo

El miedo es un mecanismo de autoprotección, está asociado con el sentimiento de un posible daño o peligro que procede del entorno. Otros miedos son inconscientemente transmitidos por los padres y las madres (Papalia y otros, 2005), por ejemplo se podría tener miedo a los dentistas, sin haber pasado por la experiencia de una cita odontológica.

La naturaleza del daño o peligro que se percibe puede ser física o psicológica: física cuando se tiene miedo al dolor de una inyección, o a los golpes; y psicológica, frente a la amenaza de un padre castigador, o en el

aula al tono de voz de la maestra cuando regaña. Un gesto o mirada, o la amenaza de pérdida del amor o la amistad de alguien significativo, también pueden activar el miedo (Mussen, Conger y Kagan, 1978).

A los cinco años el comportamiento emocional presenta algunas contradicciones, por un lado, durante el día el niño o la niña son avezados, quieren actuar como si fueran mayores y experimentarlo todo, pero al llegar la noche quieren que compañía en la cama, que les lean cuentos y tienen miedo a la oscuridad, a los monstruos de la televisión y a las brujas (Papalia y otros 2005).

2.1.4.1.1 Función del miedo

El miedo puede ser una forma de defensa natural. En niñas y niños pequeños, debe verse como señal de alarma para entender qué puede estar afectándolo; sin embargo, a largo plazo puede obstaculizar su desarrollo emocional.

Por otro lado, esta emoción puede facilitar el aprendizaje de nuevas respuestas que lo apartan del peligro, como el temor de ir solos a sus casas. Otra función del miedo es la activación de los esfuerzos de afrontamiento y facilitar el aprendizaje de respuestas protectoras (Cortese, 2002).

El miedo produce una sensación de tensión nerviosa que permite protegerse o evitar el dolor mediante respuestas típicas como el alejamiento de la fuente de temor, la huida y retirada, ya sea física, como aislarse de otros niños, de una mirada, o callar cuando los adultos hacen llamados de atención (Berazaluce y Diego, 2003).

Otro recurso de evitación ante el miedo, es la sumisión y la obediencia. La conducta sumisa ante personas que representan autoridad, es una pesada carga que llevan las niñas y los niños abusados (Cortese, 2002).

Los psicólogos distinguen dos tipos de miedo, los miedos evolutivos o propios de cada edad y los miedos patológicos. Los primeros, llamados también fisiológicos, son experimentados por todos los humanos con ciertas variaciones, y se pueden presentar en cualquier edad. Los miedos patológicos son los que se estudian como trastornos psicológicos (Crotti y Magni, 2005).

El miedo evolutivo es específico en cada etapa del desarrollo y tiende a desaparecer para dar lugar a otros, con diferencias de acuerdo a las características de personalidad del niño, el desarrollo intelectual y las pautas de actuación de los padres y las madres (Berazaluce y Diego, 2003).

Las criaturas de pocos meses reaccionan con temor ante un ruido fuerte u objetos que aparezcan bruscamente. A los doce meses en cambio, tendrán miedos a las heridas y a las inyecciones. A los cinco años, los miedos se dirigen a las brujas, los monstruos, a la oscuridad y otros (Crotti y Magni, 2005).

Algunos miedos de los niños están asociados a experiencias con animales que les han hecho daño o asustado y, por tanto, interpretan que son peligrosos como los perros, los caballos o los gatos, entre otros. Cuando no tienen la oportunidad de trascender estas experiencias, la vida cotidiana se les convierte en peligro, como en el caso de ir a la escuela por primera vez o cantar frente a los compañeros (Cortese, 2002).

2.1.4.1.2 Señales de miedo en el niño

El miedo no siempre se exterioriza en forma abierta y clara, ni es todo el tiempo verbalizado, sobre todo cuando el ambiente es represivo o autoritario. Sin embargo, es importante que puedan manifestar y comunicar los sentimientos asociados con el estrés que experimentan, y que sientan que son aceptados con sus emociones, de esta forma no recurrirán a reprimirlas (Trianes, 1999).

Las señales no verbales pueden ser una vía para reconocer cuando tienen miedo, por ejemplo: palidez, temblor, frotación o sudor de las manos, encogimiento del cuerpo. El miedo puede expresarse en forma de estrés o constituirse en angustia, una emoción más negativa y aversiva.

Trianes (1999) señala que en la infancia, a pesar de no haber desarrollado habilidades cognitivas, se reacciona a situaciones y acontecimientos de su vida con estrés, compañero inseparable del miedo. Son estresantes eventos que suponen pérdida, amenaza o daño, los desafíos del entorno, el exceso de información que emana de los programas televisivos y los videojuegos. También les es potencialmente estresante para los niños el desafío que significa la entrada a la escuela.

A esto agrega Kordich (2000) que, debido a que las niñas y los niños preescolares pasan períodos largos fuera del hogar, el estrés se apodera de ellos y ellas cuando las rutinas producen cansancio y agotamiento de las reservas emocionales. Señales que deberán ser atendidas por los maestros y las maestras.

El miedo en cambio, en forma de angustia se caracteriza por la persistencia de la sensación; la cual puede producir tal sentimiento que impide

trabajar con concentración y participar en la alegría de un juego o canto. Se presenta bajo tono muscular, el rostro se descompone y es actúa con lentitud.

Los dos activadores principales de la angustia son la separación y el fracaso. La separación, la pérdida de un ser querido por causa de muerte, divorcio o las discusiones frecuentes de los padres y las madres, así como los hogares víctimas de maltrato resultan altamente angustiantes para los niños y niñas (Crotti y Magni, 2005).

También puede ser que la angustia provoque realizar cualquier conducta necesaria para aliviar las circunstancias que la han provocado. Dicho de otra manera, la angustia motiva a descargar la energía en forma brusca e inaceptable, como tirar los lápices de colores y negarse a colorear. Jewett y Peterson (2003) señalan al respecto, que esto se debe a que las y los niños preescolares tienden a rendirse más fácilmente a las presiones.

De igual manera, el estrés producido por las frustraciones, puede provocar llanto porque se tiene menor capacidad para pensar integralmente en la totalidad de los eventos (Papalia y otros, 2005).

La conducta hiperactiva en el aula, y los movimientos repetidos como golpear, suelen ser formas de canalizar la angustia. Si los niños y las niñas, logran interesarse en una actividad como jugar, cantar bailar o colorear, el estrés y la angustia pueden disminuir su efecto (Catret, 2001).

2.1.4.2 Enojo

El enojo está relacionado con la protección y la defensa de la integridad y lo que se considera propio; es activado por la frustración que produce la interrupción de la conducta dirigida hacia una meta. Tal es el caso de las

rabietas infantiles, en donde la emoción es de tan alta densidad que se caracteriza por una tasa persistentemente alta de descarga neuronal; los niños y las niñas sudan, salivan, forcejean (Cortese, 2002).

El control de enojo puede ser físico o psicológico, el primero se produce por retención, ejemplo: ser sentado en una silla para no golpear a otro u otra. El control psicológico se manifiesta mediante las reglas y las normas impuestas por las y los adultos.

2.1.4.2.1 Función del enojo

El enojo tiene una enorme capacidad de activación de la conducta. La rabia puede ser precipitada de diversas maneras, pero su antecedente principal es la frustración en la obtención de una meta o un deseo.

También es una emoción potencialmente peligrosa, ya que su propósito funcional es destruir las barreras en el ambiente (Plutchik, 1980, citado por Cortese, 2002). Ejemplo la destrucción y daños innecesarios como cuando empujan a otro niño, muerden al compañero de puesto, dañan el trabajo de otros o bien le dan patadas a una puerta cerrada.

En otras ocasiones, sin embargo, se puede decir que el enojo resulta altamente productivo como cuando incrementa los intentos de recuperar el control perdido sobre el ambiente, que al final se recupera, como cuando los niños y niñas trabajan con ahínco después de haber dañado un trabajo anterior (Palmero y Fernández, 2004).

De igual modo, el enojo moviliza la energía hacia la autodefensa, caracterizada por el vigor, la fuerza y la resistencia. Por esta razón, puede considerarse una “navaja de doble filo”.

La sensación de enojo puede continuar hasta que el niño o la niña logre encontrar una manera de reducir la alta densidad de su descarga neuronal, ejemplo: por cansancio; por esto muchas veces se duermen después de una rabieta; así mismo podría canalizarse hacia una actividad exigente, ejemplo: enviarlo a los trapecios por un rato o a hacer ejercicio vigoroso como correr.

2.1.4.2.2 Componentes del enojo

Palmero y Fernández (2004, p. 356-357) señalan tres términos relacionados con la emoción de enojo: la hostilidad, que es el aspecto cognitivo que comprende odio, rencor y resentimiento, se caracteriza por los juicios negativos de los individuos y el entorno; la ira, es el componente emocional y varía en cuanto a su intensidad, yendo desde una irritación hasta la furia; en último término, la agresión, que es el componente conductual manifiesto, que implica ataque, destrucción o daño.

Lewis y Michalson (1983) citados por Marion (1998, p. 1) postulan la existencia de tres componentes del enojo: el estado emotivo, la expresión del enojo y la comprensión del enojo. Este modelo se adapta mejor a la explicación de la emoción en escolares.

a. El estado emotivo del enojo o la emoción misma. Se define como el estado afectivo o de estímulo, o la sensación experimentada cuando se ve obstaculizada una meta.

En las niñas y los niños pequeños algunas provocaciones con las que se enfrentan diariamente en el salón de clase, pueden provocar enojo, tales como: los conflictos por la pertenencia de un objeto, invasión del espacio, agresión física como empujones o golpes, provocaciones verbales como los apodosos o hacer burla, rechazo, ignorar, o no permitir la entrada al juego y los conflictos

de conformidad que incluyen una petición o insistencia para hacer algo que no quiere, por ejemplo, terminar un trabajo demasiado largo cuando está cansado.

b. La expresión del enojo. El segundo componente del enojo es su expresión. Los niños pequeños pueden expresar enojo por medio del llanto, la expresión facial, el mal humor o por hablar sin parar. Pueden enfrentarse a la persona que los provoca o no.

Hay quienes expresan el enojo diciendo que no desean jugar, o que nadie les quiere; también se escapan o evaden al que les provoca, y querellan con un adulto, otros buscan consuelo.

Los niños y las niñas que son testigos o crecen en contornos violentos están expuestos a la posibilidad de un desarrollo emocional patológico (Wallach, 1997). Los comportamientos provocadores de conflictos, o agresivos que golpean, amenazan u hostigan, son ejemplo de la forma en que los contextos sociales se constituyen en modelos patológicos de conducta.

c. La comprensión del enojo. Debido a la capacidad limitada de regular la expresión del enojo y reflexionar sobre él, los niños y las niñas necesitan orientación de las y los maestros en cuanto a la comprensión y manejo del sentimiento del enojo.

2.1.4.3 Tristeza

La tristeza es una emoción que se asocia con la pérdida o el fracaso, actual o posible de una meta valiosa, entendida esta como un objeto o una persona. La pérdida puede ser temporal o permanente, reversible o irreversible.

La tristeza no tienen ubicación en el tiempo, se puede estar triste por recordar una pérdida pasada, actual o una que es inminente que ocurra (Palmero y Fernández, 2004).

2.1.4.3.1 Función de la tristeza

La tristeza cumple funciones sociales para el individuo, de manera que el expresar la emoción es interpretado como una demanda de ayudar a los otros miembros del grupo, o de la sociedad.

La manifestación de tristeza es para lograr transmitir información a los demás acerca de la pérdida y en consecuencia, los otros se aproximan a la persona triste y le dan apoyo; porque la expresión de tristeza desencadena una reacción social.

Señala Catret (2001) que la tristeza puede ser la emoción que más enferma y daña el desarrollo afectivo de la niñez. Cuando no pueden integrar experiencias buenas, o cuando no registran sentimientos de afecto, ni han tenido la experiencia de intimidad en el vínculo afectivo con los progenitores, las emociones se descontrolan y no corresponden a la realidad, se precipitan los sentimientos de tristeza que pueden tomar la forma de envidia, ansiedad, acidia o abulia.

En la actualidad, muchos niños y niñas sufren soledad; esta emoción asociada con la tristeza, es un mal creciente en las ciudades y se le conoce como los “niños y niñas con llave”, porque los padres trabajan, o porque carecen de hermanos o familiares que los cuiden.

De acuerdo con Catret (2001) hay otra forma de llegar a la soledad: el individualismo de los sistemas actuales de vida y el tiempo de ocio frente a la

televisión, que impiden el desarrollo de habilidades para hacer amigos y el gusto de estar con otros.

La soledad es una realidad que conlleva inmadurez en la personalidad con serias consecuencias entre otras: no saber convivir con más personas, compartir, ceder, comprender o perdonar. Esas carencias imposibilitan formar una personalidad que lleve al éxito en la formación de una familia y el desempeño profesional (Catret, 2001).

2.1.4.4 Alegría

La alegría se asocia con el bienestar subjetivo. Seligman (2003), citado por Morris y Maisto (2005), afirma que se pueden experimentar más emociones positivas que negativas, y tener sentimientos de satisfacción de forma más general en la vida.

La alegría se asocia con las metas, por esta razón en las y los niños preescolares es importante graduar las tareas y actividades programadas para la jornada, a fin de lograr esos espacios de esfuerzo-relajación que constituyen parte del bienestar (Fernández, Palmero y Breva, 2004).

Este sentimiento está entre las llamadas emociones positivas y se caracteriza por corresponderse con respuesta multidimensional y connotaciones adaptativas, que suelen ser breves, pero muy intensas. La alegría se produce como resultado de la valoración del individuo referida al progreso deseado (Fernández y otros, 2004).

2.1.4.4.1 Función de la alegría

Las funciones de la alegría están relacionadas con el equilibrio y el bienestar. En la temprana infancia las repetidas expresiones de goce favorecen el desarrollo del vínculo y el apego (Fernández y otros, 2004).

En lo fisiológico, esta percepción aporta energía para la acción oportuna. Desde el punto de vista psicológico la expresión de la alegría libera tensiones acumuladas, produce el equilibrio entre la mente y el cuerpo y hace recuperar del estrés diario.

La alegría es una de las emociones que más contribuye con el desarrollo de la personalidad; ayuda en el proceso de la habilidad para establecer contacto con otras personas; no depende de los acontecimientos externos sino más bien se aprende a interpretarlos (Csikszentmihaly, en Maschwitz, 2003).

EL gozo produce el efecto de un fuerte descenso de descarga neuronal ejemplo con el alivio del dolor físico o terminar un trabajo exigente al desarrollo visomotor (Cortese, 2002). También puede ser activado por acontecimientos positivos, ejemplo: recibir una sorpresa de cumpleaños, o bien de sensaciones placenteras, como ser acariciado (Shapiro, 1997).

Un tercer tipo de activación de la alegría se deriva de aquellos acontecimientos que confirman el concepto de autovalía de la persona. Si a un niño o niña se invita a participar en el juego, se le hacen cumplidos, recibe reconocimiento por un trabajo bien hecho o por su ayuda solidaria a un compañero, entonces se activa.

El significado funcional de la alegría es doble, es una sensación positiva derivada de una sensación de satisfacción y triunfo, al ser intrínsecamente

positiva, hace que la vida resulte agradable, esto contrarresta las experiencias vitales inevitables de frustración, decepción y afecto negativo en general (Cortese, 2002).

La alegría facilita también, la voluntad de las personas de participar en actividades sociales. Hay pocos estímulos tan potentes y gratificantes como la sonrisa humana. La alegría expresada es un pegamento social que establece uniones como las de la madre e hijo o compañeros de estudio y juego.

En la vida cotidiana la felicidad y el optimismo suelen ir acompañados. El optimismo tiene un componente cognitivo que lo caracteriza, el llamado estilo explicativo de la realidad.

De acuerdo con Kordich (2000), aún en edades muy tempranas se empieza a elaborar un propio estilo explicativo de la realidad, que no es más que una visión del mundo desde la perspectiva optimista o pesimista, depende de los modelos que han ofrecido los padres y las madres o las y los cuidadores.

Shapiro (2001) recomienda que los progenitores y cuidadores utilicen un estilo optimista para llamar la atención, enfatizando en que los niños y las niñas que desarrollan buen humor, pueden lograr mejores habilidades sociales y tener más éxito en las interacciones a lo largo de su niñez.

2.1.5 Características del desarrollo en el niño de preescolar

En la edad preescolar, la tarea del desarrollo comprende interiorizar normas y pautas mínimas de comportamiento e inhibir los impulsos propios. También deben ir aumentando su capacidad de protegerse a sí mismos de sus propias reacciones, o usar mecanismos de defensa.

Cuando los niños y las niñas empiezan a utilizar mecanismos de defensa, (sin excesos) manejan mejor la frustración, también pueden lograrlo mediante la expresión emocional. El balance logrado significa gozar y ser espontáneos (participación social), responder a la fatiga, o a situaciones donde se frustren sus intentos (Sroufe, 2000).

De esta forma, gradualmente los niños y las niñas de edad preescolar, irán evolucionando de una dependencia emocional a una dependencia instrumental es decir, apoyados en las tareas de autocontrol que superan sus capacidades y de ésta a la independencia emocional que significa la capacidad de actuar en el entorno sin la atención y guía constantes de la o el adulto. Ahora la interacción con los pares y no los adultos serán su centro de atención.

Signos de dependencia emocional en esta edad son las conductas que buscan captar la atención y el contacto del maestro a través del elogio o el regaño (Sroufe, 2000). La independencia emocional a diferencia de lo anterior incluye buscar refugio en el adulto cuando se está enfermo, cuando los lastiman, están decepcionados y también, para compartir descubrimientos y experiencias gratas.

2.1.6 Diferencias individuales en el desarrollo emocional de los niños preescolares

En el nivel preescolar pueden señalarse diferencias en las cualidades que muestran los niños y las niñas, las que se conciben como el “yo” o “personalidad incipiente”, pero coherente y estable (Sroufe, 2000).

Estas diferencias se dirigen a la confianza y seguridad en sí mismo y la capacidad de realización. El éxito de las acciones favorecen el surgimiento del

sentimiento de poder, orgullo, suficiencia, a medida que se asume responsabilidad y función en el mundo de los otros (Sroufe, 2000).

Otro aspecto es el desarrollo rápido del autocontrol. Los niños y las niñas adoptan formas que revelan la capacidad perfeccionada para dirigir y censurar su propia conducta, e inhibir acciones. Las emociones negativas se deben no tanto al miedo al castigo, sino a que su autoestima se pueda ver socavada (Papalia, 2005).

La capacidad de permanecer organizado ante la frustración, es otra característica del desarrollo emocional en esta edad, pues se pueden encauzar actividades creativas (jugar con legos o cubos por tiempo considerable), mostrar auto-control, interiorizar normas de comportamiento, y seguir instrucciones (Sroufe, 2000).

Según Rodríguez (2001) la niñez preescolar está volcada a la conquista espiritual del mundo, por eso observa con más detenimiento a su alrededor, busca las propiedades de las cosas, de allí que sea inquisitiva. Agrega que, en esta edad se produce el desarrollo de las imágenes por lo que disfrutan dibujar, lo cual les permite representar el mundo objetivo que se abre ante ellos y ellas.

Existen variaciones en el desarrollo emocional atribuibles al cuidado sensible, interesado y accesible de los padres, madres y cuidadores. La inseguridad es uno de estas diferencias y en la escuela pueden causar el rechazo del adulto por su conducta dependiente (Papalia y otros 2005).

Los niños y las niñas preescolares pueden actuar de acuerdo con las pautas del apego ansioso y tratar situaciones como amenazadoras y buscar señales en la maestra, su contacto continuo llamando la atención, o bien recurrir a ambas estrategias, que son formas de lenguaje aprendidas cuyo

significado es búsqueda de caricias, lo que el niño o la niña consigue es regaño, caricias malas. De acuerdo con Kertez, del Casale y Kerman (1977), para esos niños caricias malas son mejores que ninguna.

Quienes muestran miedos excesivos pueden sentir angustia y paralizarse aún ante actividades sencillas. Ejemplo es la ansiedad de separación en los primeros días de clases, que se traduce en enojo, llanto o berrinche. Esta respuesta emocional se debe a que no saben expresar sus emociones de enojo, miedo o frustración por falta de habilidades sociales de comunicación. Sin embargo, pueden ser malinterpretados y rechazados por las y los maestros y las y los compañeros (Raver, 2003).

Las niñas y los niños sobreprotegidos también desarrollan autoconcepto negativo y distorsionado, lo cual interfiere en sus relaciones (Papalia y otros, 2005), tanto ellos como los que sufren privación emocional y se encuentran en el lugar opuesto del continuo, pueden movilizar respuestas arcaicas en quienes los atienden (Rodríguez, 2001).

Infantes desatendidos en su necesidad por las personas responsables de su cuidado en el hogar, suelen mostrarse indefensos en el grupo escolar, y dispondrá de menos recursos para hacer peticiones para que le atiendan sus necesidades, y tendrán dudas generalizadas respecto a la accesibilidad de la maestra e incluso, pueden ver intenciones malévolas hacia ellos de parte de los compañeros (Rodríguez, 2001).

Las niñas y los niños indefensos no se oponen al abuso de las y los compañeros, se aíslan o se mantienen aislados sin pedir ser sacados del castigo, son erráticos y pasivos, tienden a mostrarse desvalidos frente a la tarea. Generalmente vienen de padres negligentes, amenazadores o castigadores (Seligman, 1975).

Los problemas que aquejan a la niñez indefensa, obstaculizan el funcionamiento de la mente e impide su desarrollo emocionalmente ajustado, porque las emociones negativas intensas que experimenta, absorben toda su atención (Goleman, 1996).

2.1.7 Aspectos normativos del desarrollo emocional en la edad preescolar.

Al llegar a la edad preescolar y con el ingreso a la escuela, aumentan significativamente las interacciones de los niños, esto provoca un rápido desarrollo que tiene significado especial en la expresión y en la regulación emocional.

Los avances en el desarrollo emocional esperados para el nivel de acuerdo con Sroufe (2000) son: crecimiento del autocontrol, interiorización de normas y emociones basadas en normas interiorizadas.

El crecimiento del autocontrol y autorregulación de la conducta significa el desarrollo en la capacidad de dirigir e inclusive censurar su conducta, inhibir acciones y permanecer organizados ante la frustración, además que aumenten su capacidad de negociar en vez de usar la oposición obstinada de antes.

También el incremento de la autorregulación comprende la habilidad para utilizar el lenguaje a fin de comunicar sentimientos e inhibir la expresión de emociones negativas, haber interiorizado normas y orientar su conducta acorde con ellas, inhibición de los impulsos para evitar que los agobie la estimulación (Sroufe, 2000).

De forma particular, el desarrollo emocional de esta etapa, se caracteriza por el incremento significativo en la capacidad de postergar y

obedecer aún en ausencia de la maestra, y depender menos de la reacción de la o el adulto o busca su realimentación (Sroufe, 2000).

La interiorización de normas significa que el autocontrol empieza a ser evidente, junto con la capacidad de postergar y obedecer en ausencia de las y los cuidadores y maestros. Significa también, que ya no necesitan la autorregulación guiada de los años anteriores, ahora han logrado asimilar que es necesario seguir rutinas e instrucciones, hacer las cosas en cierta forma y trabajar organizados, lo cual les ayuda a evitar pérdidas de tiempo, si son encaminados en la resolución de tareas que van aumentando en complejidad (Maschwitz, 2005).

El avance en el desarrollo emocional significa pensar bien, lo que se evidencia con el orden y la organización del trabajo y la higiene mental (Vila y Jenichen, 2003). También, cuando logran pensar en secuencia, son espontáneos, alcanzan metas e incrementan sus habilidades sociales para estar en grupo sin mayores conflictos y cooperando entre sí. Las emociones negativas se deben menos al temor del castigo y más a que su autoestima pueda ser socavada.

2.1.8 Comprensión temprana de las emociones

Harris (2004, p. 17) señala que "...los niños tienen creencias y deseos y pueden describir su contenido a partir de los dos años", "...pueden imaginar las creencias y deseos de otros aunque ellos no las compartan" y además pueden conocer con facilidad qué sienten los demás porque los sentimientos se reflejan en la cara de las personas.

La comprensión de las emociones comprende los conocimientos, creencias y expectativas sobre los estados emocionales suyos y de otros. Harris especifica cuatro niveles de desarrollo.

Primer Nivel: Causa de la emoción. En este nivel de comprensión, la expresión facial y el tono de voz son los referentes que sirven al niño y la niña para comprender las emociones que experimentan las personas de su entorno social, es característico de los primeros años; ya desde las seis semanas los niños acomodan su comportamiento emocional guiándose por la cara de la cuidadora (Harris, 2004 y Soufe, 2000).

Segundo Nivel: Emoción y creencia. Los niños y las niñas preescolares comprenden los estados emocionales de los otros fundamentándose en un tipo particular de comprensión imaginativa. La imaginación (y la simulación) le permiten escapar de su realidad y admitir otras verdades posibles y las ideas que los otros conciben.

Además, la imaginación permite al desarrollo de la comprensión de las emociones que la niñez pueda introducirse en el mundo de los miedos, planes y esperanzas. Es decir, que imagina lo que siente la otra persona, se pone en su lugar y capta la emoción que sentiría si fuera su experiencia.

A veces, dice Harris (2004), la comprensión de la emoción requiere imaginar lo que cree que el otro desea; pero no comprenden todavía que se puede tener simultáneamente dos emociones, estar triste y feliz por ejemplo.

Tercer nivel: Emoción, creencia y deseo. Corresponde a un nivel más alto de la comprensión de las emociones. Le tienen creencias y deseos y pueden hablar de ellas por medio de explicaciones fluidas, para predecir la conducta y las

emociones de otros tomando en cuenta las relaciones entre conceptos, creencias y los deseos por separado (Harris, 2004).

Cuarto Nivel: Orgullo vergüenza y culpa. Entre los cuatro y diez años, se comienza a comprender las condiciones en las que se experimenta orgullo, vergüenza y culpa, ya para entonces, se produce un cambio esencial en su comprensión de la vida emocional pues se deja de ver a los otros, como agentes que tratan de hacer realidad sus deseos y los ven ahora como seres sociales cuyas acciones son juzgadas por si mismos y por otros (Harris, 2004).

2.2 Aprendizaje emocional

El aprendizaje y desarrollo emocional inicia muy temprano en el seno familiar, y se desarrolla a lo largo del proceso de socialización primaria. Se espera que las experiencias familiares y los lazos afectivos que los padres tienden alrededor del infante, ayuden a desarrollar gradualmente competencias para la relación con otros con los cuales viven y crecen (Papalia y otros, 2005).

El primer contexto fuera del hogar es la escuela, y se convierte en importante vehículo para el aprendizaje y desarrollo emocional denominado socialización secundaria, en el cual docentes y pares proporcionan múltiples oportunidades de interacción para la socialización (Papalia y otros, 2005).

Las y los maestros pueden realizar distintas acciones y planear diversas experiencias, para lograr el aprendizaje de respuestas referentes al comportamiento social y emocional en el aula (Ayala, 1999).

Algunas de las oportunidades que la escuela brinda al aprendizaje y desarrollo emocional, son acciones psicoeducativas planificadas que se incorporan en la guía curricular, mientras que otras experiencias del aula

constituyen parte de vida escolar misma. Ambas son importantes incentivos para comunicarse y aprender normas para convivir con otros mientras se van asimilando valores sociales.

En este estudio se consideran las acciones para el intercambio social maestra-niños y niñas, las experiencias psicoeducativas para favorecer aprendizaje y desarrollo emocional, el aula de clases como elemento integrador de un clima propio al aprendizaje emocional, la experiencia emocional propia a través de sus explicaciones, el dibujo y el juego.

2.2.1 El rol de la maestra de preescolar

El lugar que la sociedad otorga al rol de las y los maestros guarda relación con la esperanza de su aporte. La vía para construir sociedades cultas con calidad de vida e individuos con bienestar emocional y social a través del desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas, sociales y volitivas, reside en las acciones psicoeducativas que la escuela emprenda a través de sus educadores (Van Mannen, 1998).

Será importante para la sociedad que las y los maestros de niñas y niños pequeños puedan construir este significado a fin de no estorbar los intentos de las acciones pedagógicas que la escuela emprenda en la búsqueda del desarrollo humano.

La responsabilidad del rol del o la maestra se centra en la razón de ser de la pedagogía, que define la naturaleza de su trabajo y de su vocación (Voli, 1998).

Van Mannen (1998), señala tres condiciones fundamentales para el ejercicio de la pedagogía: el amor y el afecto, la esperanza y la responsabilidad.

El hecho de que la o el maestro no elige a sus alumnos, requiere de un sentimiento distinto al amor de los padres y las madres. Esto hace que el afecto pedagógico del educador se convierta en la condición previa para que exista la relación pedagógica.

Los niños y las niñas, adquieren ciertas nociones por la vía del amor hacia la o el maestro o por la angustia de perder su amor aceptando entonces, sus exigencias e inhibiendo muchas veces su deseo. Pero, no se puede utilizar esta realidad para cohibir o presionar (Buratti y Busquet, 2002).

La pedagogía está condicionada también, a la esperanza que se deposita, como una forma de estar de igual manera, es la confianza del maestro de que el niño o la niña mostrará su potencial.

La relación que la o el maestro establece con sus alumnos y alumnas es uno de los factores más importantes en el aprendizaje y desarrollo emocional. De acuerdo a Carlson y Thorpe (1987), la importancia que reviste esta relación es su proyección hacia el futuro, porque las acciones del presente constituyen un fin: ser educado y madurar. Lo que se concreta a largo plazo.

Van Mannen (1998) afirma que, la relación pedagógica es una parte importante de la vida misma, porque el o la maestra significa el afecto y la atención que espera, sin ello, la relación no duraría pues no es capaz de prever el bien de la educación en una perspectiva futura.

De acuerdo con Cartwright citado por León (1999, p. 23), el perfil de la o el buen maestro de preescolar, tendrá entre otros los siguientes elementos:

- Seguridad interior: para funcionar con base en principios, ejercer autoridad, sin sumisión y obediencia fiel, admitir errores sin sentir humillación.
- Conciencia de sí misma: sabe cómo es y cómo funciona, identifica los factores inconscientes que le afectan y sabe como controlarlos.
- Integridad: usa un trato justo y honesto en el desarrollo de su trabajo.
- Calidez y respeto: comprende la cordialidad en el trato, mantiene discreción con los niños y niñas y con los padres y madres.
- Aceptación incondicional: quiere a los niños porque reconoce la necesidad de afecto, cercanía y aceptación.
- Intuición: implica la habilidad para captar las necesidades y responder a ellas.
- Buen sentido del humor: para reír y disfrutar, e igual para suavizar las asperezas del trabajo diario.
- Buen modelo: tomar en cuenta que los niños le copian en sus comportamientos y valores.
- Conocimientos básicos de los contenidos: para saber cómo desarrollar su programa de acuerdo con el ritmo de aprendizaje, escoge aprender continuamente para mejorar su práctica educativa. Estos conocimientos se pueden integrar con el manejo del currículo correspondiente al nivel, el conocimiento de la psicología, habilidad para planificar las actividades a través de uso de materiales adecuados.

Catret (2001) suma a estas características, la empatía. Una maestra puede ser sensible al llanto de un o una infante, a un rostro que demuestra miedo e inseguridad, y responde con apoyo y confrontación, pero también puede ser áspera y dura, y recriminar el llanto, y ser irónica o rechazante ante una necesidad emocional. Las maestras sensitivas están listas para atender y apoyar las necesidades de sus estudiantes; esta actitud solícita da el mensaje de que le interesa a su maestra

También, en momentos en que las emociones se desbordan, por estar enojados o cuando están tristes, es indispensable que las y los maestros hayan desarrollado la capacidad y competencia emocional de empatía, para ofrecer soporte y vías alternas de expresión, antes que rechazar las emociones y hacer menos comprensible al niño o la niña su propias reacciones (Trianes, 1999).

Sin embargo, en la actualidad hace falta un reconocimiento social más firme y real del que se manifiesta al ejercicio de esta profesión, lo que provoca rupturas que se vivencian como malestar docente. Esto será posible a partir de la experiencia cultural y profesional que se pueda reconocer a los educadores (Martínez, 1999).

2.2.2 Estilos de manejo del aula y su alcance en el desarrollo emocional

Los niños y las niñas necesitan un ambiente positivo en el hogar y en el aula de clases para lograr el aprendizaje emocional; las y los maestros deben crear esas condiciones favorables y para ello, así eligen distintos estilos para dirigir y liderar las acciones y experiencias psicoeducativas que planifican y llevan a cabo.

Un aula donde el clima es de seguridad y confianza, produce sentimientos de cuidado y protección, es esa en la cual las y los maestros fomentan la cordialidad, la comprensión, el respeto, la confianza, la comunicación, la sinceridad y la cooperación, como parte de sus competencias sociales y profesionales (Castro, 2005).

Los estilos de liderazgo se derivan de los modelos de crianza de Diana Baumrind (1971), y comprenden el autoritario, el permisivo y el estilo con autoridad, que otros autores señalan como democrático (Good y Brophy, 1995).

Este modelo de manejo del aula es restrictivo y punitivo y se enfoca en mantener el orden por la obediencia. Los maestros autoritarios establecen límites y controles firmes sobre los alumnos y tienden a tener poco intercambio verbal con ellos. Los estudiantes de aulas con control autoritario son aprendices pasivos, ansiosos ante la comparación social y tienen menos habilidades de comunicación (Santrock, 2007).

El estilo autoritario tiende a usar la afirmación del poder, una forma arraigada en la cultura que se reproduce en las situaciones conflictivas en el aula observada y tiene por objeto desalentar la conducta indeseable por medio del regaño, volumen alto de voz y comunicación gestual de disgusto, acompañado de enojo en mayor o menor grado (Papalia y otros, 2005).

Méndez (2003), por su parte advierte el peligro de la imagen autoritaria, por cuanto tiende a disminuir la comunicación efectiva docentes-niños y niñas, y por su efecto de impedir las iniciativas o la capacidad creativa y crítica, que son aspectos importantes del desarrollo. Además, los niños y las niñas no se atreven a refutar lo que diga el maestro, por el temor a represalias, lo cual crea tensiones y sentimientos negativos hacia su maestro o maestra.

Trianes (1999) dice al respecto, que las restricciones autoritarias excesivas del control de la conducta que los padres y las madres ejercen en casa y que pueden reproducirse en el aula, se constituyen en causas de miedo; también el regaño con volumen de voz, las amenazas y los gestos de disgusto producen el mismo efecto.

El estilo permisivo brinda poco apoyo para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Educadores permisivos brindan autonomía pero con poca o ninguna estructura para que sus estudiantes alcancen un verdadero autocontrol conductual. Si se imponen exigencias mayores que las

expectativas de realización y se acompañan con manejo inconsistente, esto es con poca o ninguna atención del avance, pueden provocarse reacciones de desasosiego que se traducen en dependencia o búsqueda excesiva de apoyo, por esta razón algunos niños y niñas lloran, sudan, evitan (Trianes, 1999).

El estilo “con autoridad” alienta el desarrollo de la autorregulación y autonomía en la conducta emocional y proporciona supervisión efectiva. El intercambio verbal y las acciones de las y los maestros muestran una actitud de interés hacia los niños y las niñas (Baumrind, 1987 citado por Good y Brophy, 1995, p. 389).

2.2.3 El aula como espacio para el aprendizaje emocional

El ambiente del aula lo componen la maestra o el maestro, los niños y las niñas, y los objetos. La configuración de estos elementos y la forma como se disponen evidencian modos de actuar (García, Campos y colaboradores, 1993). Por este motivo, es un concepto que han defendido distintos pedagogos (New, 2001); este espacio es vital porque allí discurre una parte considerable del tiempo en que los niños pasan en la escuela.

El espacio físico y su organización, la disposición del mobiliario y los materiales de instrucción también son componentes importantes para propiciar el medio adecuado, o no. Estos aspectos influyen en la construcción de los aprendizajes y en los intercambios entre el elemento humano.

Es preciso que los niños y las niñas tengan campo y libertad para trabajar, comunicarse y jugar, con un ambiente que sea seguro y provisto de materiales, no en exceso, sino suficientes, ricos y variados; además, este debe ser seguro, que facilite el movimiento sin peligro, adecuado para inventar juegos

que favorezcan el desarrollo del comportamiento motor y el intercambio social propio de la edad preescolar.

La libertad para elegir y desplegar la actividad lúdica, permite aprender independencia, con la o el adulto en un papel indirecto de prevención únicamente para cuando los eventos pudieran salirse de control (Martínez, 1994).

Además del aspecto didáctico de la organización del espacio, está el clima o ambiente de la clase, que tiene que ver con las interrelaciones entre estudiantes y docentes, y es un aspecto esencial en el desarrollo socioemocional de preescolares (Polanco, 2002).

2.2.4. Aprendizaje de competencias sociales y emocionales en el aula

Por mucho tiempo, trabajadores de la conducta y educadores han enfatizado en la importancia de las relaciones sociales para el desarrollo de la personalidad.

La personalidad en desarrollo dice Harry S. Sullivan, es la sumatoria de las relaciones interpersonales, principalmente las tempranas con los progenitores y en los intercambios cruciales con los iguales (Lindsey, Hall y Manosewitz, 1978)

Con el advenimiento de las teorías de la mente e inteligencia emocional, para mencionar algunas, se ha propuesto que las emociones se pueden enseñar (Goleman, 1996, Shapiro, 1997 y Catret, 2000).

El concepto de aprendizaje emocional deriva de la obra *Inteligencia Emocional* de Daniel Goleman; consiste en la capacidad de expresar los

propios sentimientos de forma adecuada y eficaz, para posibilitar la consecución de un objetivo o meta común.

Comprende la competencia emocional personal y la competencia emocional social, las cuales requieren del perfeccionamiento de habilidades específicas en cada caso.

Castro (2005), define las competencias sociales como:

“...un conjunto de habilidades, capacidades, destrezas relacionadas a la conducta que posibilitan que el niño... mantenga relaciones positivas consigo mismo y con los otros y que afronte de modo efectivo y adaptativo las demandas de su entorno social”.

La competencia emocional personal incluye desarrollar conciencia de las fortalezas y debilidades propias, además la autorregulación conductual, control de los impulsos, sinceridad e integridad, así como flexibilidad para realizar cambios y sentirse motivados hacia la consecución de las metas propuestas (Guerrero, 2000).

En el caso de los maestros y las maestras, el aprendizaje de la competencia emocional-social consiste en el entrenamiento de habilidades sociales y el uso de estrategias a fin de mejorar las capacidades emocionales de los niños y las niñas para mantener relaciones positivas consigo y con las otras personas, y de responder a las cada vez más exigentes presiones del ambiente donde viven (Guerrero, 2000).

En los niños y las niñas, las habilidades sociales se refieren a la participación de las y los individuos como parte de un grupo, en contextos próximos y en ámbitos no cercanos a su cotidianidad; dentro estas, las que

pueden enseñarse en el aula son: la empatía, asertividad, autoestima, comunicación y desarrollo moral (Castro, 2005); y comprenden el manejo de las relaciones y la comprensión de las emociones ajenas.

De acuerdo con Castro (2005), el desarrollo de competencias integra capacidades que se estructuran de forma compleja, pero pueden simplificarse en intelectuales, prácticas y sociales.

Vila y Jenichen (2003) afirman, respecto al aprendizaje emocional de competencias y habilidades, que no hay una manera universal e ideal de enseñar y de aprender, existen personas que enseñan y estimulan, y estudiantes con repertorios de habilidades y capacidades por desarrollar.

El aprendizaje de competencias sociales y emocionales se realiza por medio de observación e imitación de modelos, y de instrucciones verbales, por la experiencia directa y por *feedback* interpersonal.

2.2.4.1 Aprendizaje por observación e imitación de modelos

En la infancia se imitan conductas muy poco después del nacimiento, de tal forma que a los dos días de vida se reproducen las expresiones faciales de felicidad, tristeza y sorpresa de la madre o cuidadora (Sroufe, 2000).

La teoría del aprendizaje social de Bandura, sostiene que muchas de las conductas que exhiben las personas son adquiridas mediante la observación e imitación de modelos (Santrock, 2007); así, un niño o una niña que observa el elogio que su docente hace a un compañero que limpió las mesas después de la merienda, posiblemente tratara de imitar esa conducta.

Bandura distingue tres tipos de modelos distintos: los modelos vivientes son las personas reales que se comportan de una forma determinada; en esta categoría están quienes rodean al niño y a la niña, por tanto, la maestra es un modelo viviente de mucha influencia (Santrock, 2007).

Los niños y las niñas pueden aprender también al observar un modelo simbólico como los personajes de las tiras cómicas, los cuentos y los programas de televisión.

Los miedos son adquiridos por imitación o por identificación, si algún miembro de la familia teme a una situación u objeto, es un estímulo que provoca respuestas de evitación o retirada que al reforzarse cada vez que se presenta, el provocador del temor se convierte en miedo resistente a extinción (Mussen y otros, 1979).

De acuerdo con Rodríguez (1998), en vista de que los progenitores son la fuente principal de temor y quienes enseñan a los niños y las niñas cómo responder a los estímulos del entorno, es importante que conozcan sus propios miedos y las formas como reaccionan a ellos.

Por otro lado, Murzi (2004) al referirse a las acciones psicoeducativas en los primeros años escolares, considera que es absolutamente necesario ofrecer modelos de comportamiento que, por sus características, se constituyan en educación para potenciar desarrollo.

2.2.4.2 Aprendizaje verbal

También se aprenden normas, valores y comportamientos a través de instrucciones verbales, esto es, siguiendo la descripción de un comportamiento

sin necesidad del modelo de otra persona, el aprendizaje verbal facilita el aprendizaje de comportamientos sociales (Castro, 2005).

En la familia la instrucción verbal es de tipo informal, pero en el aula suele ser sistemática y directa.

La memoria ofrece la posibilidad de recordar aspectos de las interacciones que producen un malestar; la falta de desarrollo de la memoria en preescolares, implica que las y los maestros tengan que recordarles a ciertos niños y niñas más de una vez, las maneras menos agresivas de expresar el enojo.

El desarrollo del lenguaje permite hablar de las emociones y ayuda a comprenderlas mejor. En preescolares el entendimiento de la emoción equivale a su habilidad y desarrollo lingüístico; por esta razón las y los maestros deberán tomar en cuenta otras formas de expresión distintas al habla para que los niños puedan expresar o explicar el enojo (Marion, 1998).

2.2.4.3 Aprendizaje por experiencia directa

Las conductas que se aprenden están al servicio de las consecuencias aplicadas por el entorno en el comportamiento social.

Los temores frecuentes pueden ser tratados en el aula promoviendo situaciones en las que asuman gradualmente responsabilidades y tomen sus propias decisiones, luego se refuerzan los avances en la emisión de las respuestas esperadas. Esto es válido también para el hogar (Catret, 2001).

Pero el miedo es igual de importante para la autoprotección, los programas de prevención del abuso o secuestro entrenan para aprender a

tener precauciones de las y los extraños; mediante el reforzamiento se aprende a evitar una conversación, recibir dulces o golosinas, o hacer favores a personas desconocidas (Mussen y otros, 1979).

Los miedos no se vencen de forma automática, requieren de paciencia, comprensión, explicaciones y estímulos para que ocurra la extinción de la conducta (Mussen y otros, 1979). Sin embargo, se espera que las y los maestros de preescolar estén dispuestos a brindar las condiciones que se integren como oportunidades para el desarrollo pleno de sus estudiantes (Murzi, 2004).

Catret (2001) afirma que los niños y las niñas necesitan tener oportunidades para convertirse en personas positivas. Los padres, las madres y los maestros y maestras, pueden utilizar la alabanza y la retroalimentación para desarrollar estilos explicativos positivos, pueden ejercer control en su mundo, a través de las acciones.

2.2.4.4 Aprendizaje por realimentación interpersonal

El *feedback* interpersonal ocurre cuando quienes interactúan en una relación aclaran o informan acerca de cómo ha sido el comportamiento, la gente comunica su reacción ante nuestra actuación; esto ayuda a la corrección sin necesidad de ensayos. Puede entenderse como reforzamiento social. Ejemplo: un niño deja de hacer ruido cuando la madre pone cara de disgusto.

2.2.5 Competencias y habilidades sociales para niños y niñas en edad preescolar

De acuerdo con McClellan y Katz (2001) "...es fundamental que a la edad de seis años, los niños y las niñas, hayan adquirido la habilidad de

socializarse por lo menos en grado mínimo”.

Hartup (1992), citado por McClellan y Katz (2001), estableció que el mejor indicador, en la niñez de buen ajuste emocional en la vida adulta, es la capacidad con que los niños y las niñas se relacionen, y no exactamente su rendimiento académico, ni el comportamiento en clases.

En vista del impacto que significa desarrollar competencias para relacionarse, se presentan algunos indicadores o características sociales que se sugiere, a las y los maestros, observar durante el proceso escolar (McClellan y Katz, 2001).

2.2.5.1 Características sociales para observar en los niños y las niñas

- Está de buen humor usualmente.
- No es excesivamente dependiente de las y los adultos.
- Va a la escuela de forma voluntaria.
- Muestra capacidad para establecer empatía.
- Establece relaciones positivas con uno o dos compañeros o compañeras.

2.2.5.2 Características de las habilidades sociales

- Se acerca a otros y otras en forma positiva.
- Expresa sus deseos y preferencia de forma clara, da explicaciones sobre sus actitudes y acciones.
- Se gana el acceso a los grupos de juego y de trabajo.
- Toma turnos fácilmente.

2.2.5.3 Características de relaciones entre pares

- Usualmente causa aceptación en vez de rechazo en otros niños y niñas.
- Algunas veces recibe invitación para ir a jugar, iniciar una amistad y trabajar.
- Otros niños y niñas mencionan su nombre como parte del grupo con quien les gusta trabajar y jugar.

2.2.5.4 Actividades que facilitan el desarrollo de habilidades sociales (Castro, 2005)

Proporcionar oportunidades para el trato con otros niños y niñas, como:

- Ir a merendar con otras y otros amigos o ir de excursión.
- Compartir juegos con reglas en el patio.
- Fomentar conductas prosociales.
- Enseñarle a compartir (juguetes, comida).
- Enseñarle a cooperar y ayudar.
- Enseñarle a disculpar errores de otros y otras.
- Enseñarle a mostrar simpatía, empatía, comprensión.
- Entrenar habilidades de comunicación y conversación.
- Enseñarle a expresar sentimientos y necesidades con claridad.
- Enseñarle a preguntar.

Catret, (2001) sugiere, para potenciar habilidades de liderazgo acciones como:

- Ayudar en el aula con pequeños encargos.
- Aprender a dejar todo ordenado.
- Colaborar con la limpieza.

- Colaborar y hacer más fácil el trabajo de otros y otras.
- Estar al lado del quien le cuesta más el trabajo.
- Hacer más rápido el trabajo propio para estar disponible para ayudar.

Modales

- Enseñarle a ser amable.
- Procurar que evite contestaciones inadecuadas.
- Dar las gracias, pedir por favor.
- Ofrecer disculpas.
- Alabar por sus gestos de cortesía.

2.2.6 Técnicas conductuales que pueden ser usadas en el aula

Algunas veces las y los maestros se encuentran con niños y niñas que no tienen habilidades sociales en su repertorio conductual. Castro (2005) menciona algunas técnicas que se pueden utilizar para enseñar habilidades de convivencia social:

- Reforzamiento: utiliza refuerzos materiales (premio, comida) refuerzos sociales (palmadita, mirada o palabras de aprobación, sonrisas).
- Técnicas de relajación: en casos de criaturas ansiosas o agresivas, la relajación progresiva resulta muy útil; se puede usar la música, y la respiración.

2.2.7 El Dibujo y el aprendizaje emocional

En la pedagogía, el dibujo infantil es una actividad cotidiana y se ha usado en forma tradicional, ayuda a estimular, conocer y ayudar al desarrollo;

permite la expresión del estado psicológico y relacionar el mundo interno con el externo.

El dibujo es considerado además, como indicador, por el uso que se da a este recurso para profundizar en el mundo psíquico, cuando la limitación del lenguaje y el desarrollo cognitivo no lo permiten. La apreciación acerca del mundo real, lo que es cercano por experiencia y todo lo que constituye un mundo psíquico, es el material para producir dibujos. Es la experiencia, la sensación la que se expone al juicio del adulto (Crotti y Magni, 2005).

Cuando un niño o una niña pinta, es capaz de dar forma concreta a sus emociones, de entrar en contacto con el mundo. Este puede ser un medio educativo si se le pone en condiciones determinadas.

De acuerdo con Fabregat (2003), toda representación gráfica, sea dibujo o escritura, constituye una herramienta de comunicación, conocimiento y exploración cuando se desea acceder al pensamiento del niño y la niña.

La expresión es una necesidad espontánea; por medio del dibujo se satisface la necesidad de dar expansión a uno de sus dos medios de expresión. Además, este recurso tiene valor como medio de conocer y estudiar las emociones (Fabregat, 2003).

A medida que se avanza en el desarrollo emocional se necesita socializar su pensamiento, expresar, imitar y aprender lo nuevo. El dibujo les permite empezar a plasmar esa necesidad.

En el tema de las emociones, la expresión no verbal toma un lugar significativo; Koppitz (1982) señala que los niños y las niñas expresarán en sus trazados lo que no pueden o no quieren decir con palabras.

Mediante esta práctica, se pueden superar obstáculos, inhibiciones, vergüenza o falta de madurez, con lo cual se expresan relaciones, actitudes o bien, se disfrazan presentimientos, miedos y rivalidades de un mundo propio.

A los cinco años de edad, el dibujo de la figura humana es todavía imperfecto, puede ser desproporcionado, por eso la cabeza suele ser más grande que el resto del cuerpo y se le dedica mayor atención; los ojos aún no se dibujan con pupila, tampoco están presentes las cejas o pestañas (Koppitz, 1982).

Los detalles de uso del espacio (cercanía, distancia, tamaño), ubicación (centrada, descentrada) y de la calidad (trazo firme, tembloroso, fuerte, débil, borrado), las formas (quebradas, redondeada, interrumpida), y uso del color entre otros, son parte de la interpretación del dibujo (Crotti y Magni, 2005).

Las preferencias temáticas del diseño, giran entorno a la figura humana como centro ineludible, sol, estrellas, casas, nubes y montañas, luego se van agregando árboles y pájaros, flores, vehículos, aviones, hierba, banderas, entre otros (Crotti y Magni, 2005).

2.2.8 El juego y su importancia en el desarrollo emocional

El juego es el quehacer y la vida de la infancia, ha sido considerado como una práctica que no tiene finalidad distinta de sí misma, el fin es jugar, que significa moverse y mover. Bajo esta perspectiva el juego es a veces prohibido, es pérdida de tiempo y se realiza a escondidas, “cuando no los ven”, casi como si se espera un castigo (Valiño, 2006).

Cuando el juego se reconoce se dirige la atención a enriquecerlo, se dejan los espacios, el tiempo y los materiales que lo hace fructificar. Aguilar

(2005), lo concibe como un laboratorio experimental que el niño y la niña instalan en el ambiente en el cual se desenvuelven, para experimentar las capacidades de relación con los objetos, los otros y el mundo que les rodea; un paréntesis en la realidad.

En la etapa preescolar, esta acción es considerada por Esteva (2006), como una actividad fundamental en el desarrollo de la personalidad infantil, especialmente el juego fantasioso. Sin embargo, aunque el juego valora esta relación, en algunos contextos se niegan las oportunidades, a favor de otras actividades. El juego queda limitado a experiencias repetitivas y empobrecedoras (Valiño, 2006).

Parte de la importancia que el juego aporta en el desarrollo infantil, se debe a la relación entre las acciones y la naturaleza de los procesos que le subyacen, las cuales representan un modelo prototípico de actuación que les permite, a los niños y las niñas, extraer experiencias para consolidar su desarrollo emocional.

En este sentido, el juego consiste en una práctica para compartir valores y actitudes en la vida adulta. De igual manera permite adquirir autocontrol y autoconfianza, ya que en la práctica, se expresan con mayor facilidad los enojos, miedos, tristezas y alegrías, se sacan conclusiones de las experiencias y se aumenta la aceptación de los otros y se aprende a tolerar.

También las interacciones con los pares, permite desarrollar el vocabulario al incorporar nuevas palabras con sus significados, al mismo tiempo incorporan nuevas imágenes e interpretaciones. Lo cual agrega riqueza al mundo psíquico.

2.2.8.1 Diferencias individuales

Mediante el juego los niños empiezan a comprender el mundo y ensayan a vivir en él mediante el desarrollo de destrezas de socialización, al resolver problemas, etc. Las diferencias individuales en los patrones conductuales de esta edad, que se pueden catalogar como patrón de desadaptación, se aprecian en el desdén por el juego con sus pares.

Otra forma del patrón de desadaptación, es el que muestran niños y niñas que se niegan a participar y se aíslan a ver jugar, o bien se escudan con alguna actividad conocida como repartir la plastilina o colorear, antes que participar, así evitan situaciones que comprometan su respuesta emocional (Sroufe, 2000).

A los cinco años, mucha de la conducta del niño y la niña tiene todavía elementos de agresión instrumental, en la cual arrebatan juguetes o saltan un turno en la fila. Se considera más bien que no se han interiorizado normas de convivencia con los pares.

Hay quienes muestran un patrón conductual de agresividad hostil, en el cual hay intención de hacer daño. Cuanto más éxito tenga en obtener lo que quiere por medios agresivos, más propenso será a seguir siendo agresivo.

Los niños y las niñas pueden interiorizar normas a medida que interactúan en contextos que les ayuden. Sin embargo, es importante que las y los maestros incorporen el aprendizaje de normas para eliminar estos comportamientos (Papalia y otros, 2005).

Las niñas y los niños seguros, buscan a la maestra para tener cercanía durante el juego, la sesión de canto, le ofrecen o comparten su merienda, pero

también disfrutan estar con los compañeros y las compañeras, jugar y conversar.

Quienes evidencian crecimiento en la autorregulación, participan en juegos que muestran más riquezas en la fantasía de su trama, y esta proyecta los aspectos más positivos de sus vidas.

Las criaturas autorreguladas están más dispuestas a concentrar el tiempo en jugar, antes que en participar o formar conflictos. El juego también ofrece más flexibilidad y complejidad en los temas y tienen menos contenidos agresivos (Papalia y otros, 2005).

En este sentido, Martínez (1999) señala que el juego define una forma general de sentir y comportarse. También hace referencia a ciertas actividades concretas delimitadas de manera clara en las cuales se aprenden normas durante el juego.

2.2.8.2 Teorías del juego

Por su importancia, el juego ha estado presente en las consideraciones teóricas de la Psicología y la Educación. Una corriente teórica lo ve como el motor esencial del desarrollo, mientras que otra estima que es una consecuencia de las capacidades que se logran, y que condicionan la forma de jugar.

De acuerdo con Vigotsky (1970), citado en Moll (1990), las habilidades intelectuales están directamente relacionadas con la manera en que se interactúa con otros en ambientes de solución de problemas específicos, y que las formas en que se internaliza y transforma la ayuda que se recibe de otros, es usada como guía para dirigir las conductas subsiguientes.

En la perspectiva Vigotskiana del juego, se pondera la importancia del papel de la educación y, en especial, de la labor facilitadora del o la docente, contraria a la idea de que el juego es disfrute y recreación y no requiere de planificación u organización (Esteva, 2006).

En este sentido, toda actividad en una situación ficticia desde que se crea una intención, cuando se formula a qué jugar, la ubicación en un plano de la vida cotidiana (la familia, el niño enfermo, la visita a las amigas, el doctor que cura ganado, y otros), los motivos (quien manda en el juego, a quien se acepta o rechaza), todo refleja una experiencia, un sentir, una forma de pensar.

Contraria a la posición de que el desarrollo condiciona el juego, la postura que se deriva de la concepción de la teoría socio cultural de Lev S. Vigotsky, destaca el papel del juego en el desarrollo de habilidades necesarias para la vida en la sociedad.

De acuerdo con Vigostky la influencia del contexto sociocultural, el aula, el o la maestra, los padres y las madres, la historia, su familia y entorno familiar, producen variaciones en el proceso del desarrollo socioemocional de cada niño o niña en particular (Martínez, 1994).

El proceso de socialización tiene lugar en compañía de otras personas. El juego como actividad que se realiza en conjunto, tiene significado especial en el desarrollo de las funciones superiores, que a su vez, lleva al dominio de los procedimientos que los humanos necesitan para desenvolverse y dominarlo.

La riqueza del intercambio y los aportes de quienes juegan desencadenan y determinan el desarrollo de nuevas experiencias con la realidad. De esta manera, el juego logra información nueva y consolida el conocimiento ya adquirido (Martínez, 1994).

La comprensión de que el juego es una actividad cuya naturaleza y contenido tiene carácter social, requiere que las y los maestros puedan diseñar y crear las condiciones favorables para el desarrollo de esta actividad.

Algunos estudiosos piensan que el niño y la niña juegan por placer, contrario a la idea de que esta es una actividad sin sentido y se juega porque sí. Piaget (1961) afirma que la niñez no juega por pura satisfacción por la sino por la asimilación de lo real al “yo”, y lo que se considera placentero es más bien, la expresión afectiva de esta asimilación.

El juego es una conducta innata que se inserta y permanece a través de toda la vida, inclusive en la adulta, bajo nuevas connotaciones (Martínez, 1994).

Piaget (1961) dedica especial atención al juego simbólico, el cual forma parte de un conjunto de manifestaciones que designa como función simbólica. Las conductas que forman de la acción dentro del conjunto de las manifestaciones simbólicas son la imitación en ausencia del modelo, el lenguaje, el dibujo y la imagen mental.

Además, Piaget pensaba que esta actividad tiene dimensiones múltiples y definidas dentro de su propio desarrollo; mientras juega, el niño o la niña, se mueve en un mundo de fantasía con entradas y salidas al mundo real del cual no se desprende.

Por otro lado, Piaget (1961) interpreta el juego infantil a partir de la estructura del pensamiento, y señala que es el resultado de la asimilación que se disocia de la acomodación antes de reintegrarse en las formas de equilibrio permanente, las cuales harán de ella su complemento al nivel del pensamiento operatorio.

Según Piaget, los juegos dependen del nivel intelectual en que se opera, es decir, el modo en que se realizan las actividades a que se dedican. El juego cambia en su forma y contenido, esto dependiendo de los procesos del pensamiento, a medida que el cuerpo madura en cuanto al desarrollo motor, y en la medida que se adquiere y desarrolla el lenguaje y la simbolización.

Conforme se avanza en el desarrollo, también aumenta la capacidad de utilizar símbolos en los intercambios con el medio y no únicamente acciona con los objetos reales, en este avance aparece el juego simbólico.

Papalia y otros (2005) afirman que, también, con el avance de la edad, el juego se hace más social, sin embargo, el juego solitario donde el niño o la niña se concentra en armar bloques para construir un avión, por ejemplo, no predispone para desarrollar problemas psicológicos, más bien, se le puede considerar como un juego en el que se muestra su independencia y capacidad de resolver problemas.

2.2.8.3 Tipos de juego

Aunque en el repertorio teórico, del juego se encuentran diferentes clasificaciones y tipos, se explicarán solo los del grupo estudiado, a partir de los referentes encontrados en la bibliografía.

- **Juego para aprender:** En el progreso hacia el juego simbólico, se realizan juegos más tranquilos, en los cuales se ensamblan piezas, engarzan, construyen con bloques, miran cuentas. Esta forma se denomina juego de construcción y prevalece en otros estadios del desarrollo (Martínez, 1994).

Son actividades seleccionadas con intención pedagógica; que constituyen en sí mismos, una estrategia didáctica por ser mediadores de

contenidos y permiten al niño construir aprendizajes. Su finalidad es lograr un objetivo de aprendizaje como la coordinación motora, la habilidad de expresión plástica, la representación o simplemente, entretenimiento.

Las y los preescolares pasan mucho de su tiempo en esta actividad. Las y los maestros adicionan al juego para aprender la pintura y los trabajos de colorear o ensamblar, entre otras.

Lo más importante con respecto al desarrollo emocional, es que el juego exige el intercambio social, negociación de significados y capacidad de representación; y todo ello se hace a través del lenguaje (Bergen, 2002).

- Juego simbólico y juego de roles: En la edad preescolar, el desarrollo cognitivo se ubica en el período preoperacional, el juego simbólico (también figurativo o representativo) y el juego de roles son característicos de esta etapa, aunque pueden también incluir otras formas de juego (Martínez 1999).

Esta experiencia permite a los y las niñas preescolares, acceder a una diversidad de información, que les ayuda a construir diferentes competencias (Bergen, 2002).

La imaginación o la llamada representación mental, constituyen la función semiótica, con cuyo desarrollo se inicia el juego simbólico, en donde se puede jugar con un objeto “como si fuera otro”, así unos cubos simbolizan un tren, un bolillo de plasticina es un gusano o una serpiente, etc (Papalia, 2005).

La capacidad cognitiva favorece la opción de traer objetos, personas y acontecimientos desde su experiencia, para incorporarlos a los juegos y así mismo la actividad simbólica les facilita el uso de símbolos arbitrarios para representar estos objetos o personas. Además, pueden asignarles ciertas

similitudes figurativas que las hagan relacionarse o corresponderse (Furth, 1971).

El desarrollo del lenguaje unido a la capacidad simbólica, enriquece el repertorio del juego caracterizado por la simulación, la imaginación y la fantasía. También puede estimular la escritura, si se juega al supermercado, la mamá confecciona la lista del mercado. O un granjero toma la orden para las medicinas en una libreta. En la tienda, el vendedor suma la venta. Así interiorizan la expresión gráfica y tendrán más disposición para extenderla a la escritura formal.

Mientras que para la y el adulto el juego se basa en la ficción, porque recrea otro momento de su vida, para la niñez el juego es más que eso, es una ilusión voluntaria, porque no puede sustraerse o resistirse a ella Furth (1971). Los niños y las niñas acceden al juego de roles con intensa dedicación sumada a la capacidad imaginativa, lo cual hace que este se caracterice porque se muestra su iniciativa, creatividad e interés para utilizar recursos o sustitutos.

Aguilar (2005) dice:

“El juego dramático espontáneo existe siempre que el niño presta su cuerpo y su voz a los personajes de su universo social o de dominio ficticio y que representan situaciones protagonizadas por esos personajes, estableciendo auténticos rituales representativos de la realidad o de la ficción.”

El juego de roles permite a los niños y las niñas expresar sentimientos y conflictos y, por tanto, sirve para la regulación emocional; pero también propicia el encuentro con el disfrute placentero.

- **Juego de reglas:** Durante la fase que comprende el comienzo de la vida escolar, las personas se inician en el mundo de los juegos de reglas, en el cual aumentan los participantes, por lo tanto se hace necesario establecer orden de participación. Este tipo comprende tareas colectivas con jerarquía y cometidos (Montero, 1999).

Otros juegos reglados se llevan a cabo sin la presencia de una o un adulto y son los niños y las niñas quienes se organizan. Al principio, el juego de reglas produce situaciones de conflicto, que se van superando al surgir la cooperación, por ejemplo, cuando alguien se ofrece a buscar a los “escondidos” de primero, ya que generalmente la mayoría quiere esconderse y correr; o al defender sus derechos: “Yo no, porque siempre quedo...primero va X y después Y”. El juego de reglas indica modos de hacer y de comunicarse, así como de definir los encuentros entre pares.

Este tipo es un formato que permite el juego en el aula y fuera de él y se puede jugar con las “propias reglas” para desarrollar nuevas soluciones a los problemas. Por ejemplo: “¡tu no juegas con nosotros!”, para luego negociar la entrada al juego. Estas primeras fórmulas de arreglo constituyen un avance en las prácticas sociales que son propias de los adultos (Martínez, 1994).

- **Juego espontáneo:** Es el que surge sin plan ni objetivo, resulta del encuentro, de estar juntos, de la voluntad de los jugadores. Se asemeja a la exploración, al reconocimiento, al tanteo de los primeros meses cuando se juega con el cuerpo, luego con los objetos próximos.

El juego espontáneo y libre favorece la maduración y el pensamiento creativo; por medio de este, se empieza a comprender cómo funcionan las cosas, lo que puede o no puede hacerse con ellas, se descubre que existen reglas de causalidad, de probabilidad y de conducta que deben aceptarse.

Durante esta actividad la imaginación fértil del niño y de la niña les permite ensayar estrategias para cambiar las situaciones que le han causado determinada emoción, ejemplo: poner una inyección a la vaca porque está enferma. Rectificar actuaciones en donde se sientan culpables, ejemplo, aliviar el dolor emocional abrazando a un compañero que acaba de golpear. Harris (2004) llama a este proceso atenuación; las y los adultos también la utilizan cuando se encuentran en situaciones en las cuales se tiene poco control.

Sin embargo, en las aulas las y los infantes tienen pocas oportunidades para jugar libremente, porque la jornada escolar se ocupa de las actividades estructuradas del programa. La escuela tiende a considerar que "jugar por jugar" es una pérdida de tiempo, y que es mejor aprovechar todas las ocasiones para aprender algo útil (Sarlé, 2003).

En esta sección se ha considerado aspectos conceptuales y teóricos que sirven como referentes al tema en estudio. El capítulo siguiente corresponde al marco metodológico de la investigación.

CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO

“...el diseño de un estudio naturalista...
no se establece completamente antes que empiece el estudio
sino que emerge al tiempo que se recogen los datos”, ...
Erlandson y otros (1993)

A continuación se describen los apartados que comprenden el marco metodológico de la investigación, a saber: Tipo de Investigación, Descripción del Escenario, Descripción del Aula, Acceso al Campo, Selección y Descripción de los Informantes, Otras fuentes, Definición de las Categorías de Análisis, Métodos y Técnicas de Recolección de Datos, Estrategias para el Análisis Datos y Triangulación de datos.

3.1 Tipo de Investigación

Goetz y LeCompte (1988) afirman que la claridad en la conceptualización del diseño y de las actividades realizadas en la investigación, es básica para legitimar el informe científico. Esta orientación sirve para hacer explícitos los pasos seguidos por la investigadora.

El estudio propone interpretar y describir el aprendizaje y desarrollo emocional de un grupo de preescolares desde la perspectiva de las acciones y experiencias psicoeducativas que realiza la maestra, y de las experiencias emocionales que los y las participantes describen o son observadas por la investigadora en la cotidianidad del aula. Además de documentos de trabajo y registros proporcionados por la docente.

De acuerdo con el enfoque, se realiza bajo la luz que proyectan los fundamentos de la investigación cualitativa. Para Taylor y Bogdan (1986), citados por Rodríguez, Gil y García (1996), la investigación cualitativa es *“...aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas, escritas y la conducta observable”*.

Al profundizar en la descripción de la actividad que realiza el investigador cualitativo, Ericsson (1999), citado por Cook y Reichardt (1995), señala

características que realzan la importancia de la interpretación de significados de la vida social, que deben ser contextualizados de acuerdo a las figuraciones o pretensiones que los sujetos conciben como parte de su propia realidad. Estas características se resumen a continuación:

1. La investigación cualitativa se ocupa de *“...describir incidentes claves en términos descriptivos funcionales relevantes y situarlos en una cierta relación con el más amplio contexto social (p.64).* Por ello, la presencia del investigador durante un tiempo prolongado en el terreno natural donde ocurre el fenómeno, permite ir registrando los eventos tal como suceden.

2. “Los supuestos que elabora de la vida social y su forma de comprensión, buscan dar sentido y significado a las interacciones y procesos observados” (p.64). Por ello, los supuestos surgen de los mismos datos y observaciones de las acciones realizadas por la maestra, las experiencias psicoeducativas que desarrolla, sus interacciones con los niños y niñas, sus respuestas emocionales y su comportamiento durante actividades de juego y trabajo.

3. *“Los investigadores cualitativos consideran que las propias palabras de los sujetos resultan vitales en el proceso de transmisión de los sistemas significativos de los participantes, por lo tanto es válido que se conviertan en los resultados o descubrimientos de la investigación” (p.64).*

Por su parte Taylor y Bogdan (1986), citados por Rodríguez y otros (1996), ofrecen las siguientes características de la investigación cualitativa, que permiten visualizar mejor el encuadre de esta investigación:

a. “Es inductiva” (p.33). Se realiza en un proceso reflexivo y concatena cada fase, desde la planificación del proyecto inicial, el encuentro con los

informantes, el registro y reflexión de las acciones y experiencias cotidianas en la vida dentro del aula y su análisis, y culmina con la comunicación de los resultados. Todo ello para buscar el sentido o el hilo conductor que fusione los propósitos y significados, los eventos y la teoría.

- b. Las personas y el escenario forman un todo que no se reduce a variables.
- c. “Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan en los sujetos que son objeto de su estudio” (p.33).
- d. “El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones para dar paso a la realidad que observa de forma objetiva y tratar de presentarla como la significan las personas” (p.33).

Las emociones, su aprendizaje y desarrollo en un contexto escolar, son temas complejos que exigen, al investigador, aproximarse a su significado en reiterados esfuerzos metodológicos, para lograr una visión holista. Por esta razón el estudio utiliza la metodología etnográfica.

Atkinson y Hammersley (1994), reseñado por Rodríguez y otros (1996), caracterizan el método etnográfico por los siguientes rasgos básicos:

1. Hacen fuerte énfasis en profundizar la naturaleza del fenómeno social estudiado, antes de comprobar hipótesis. Por ello, se prefiere entrar al campo sin hipótesis elaboradas del fenómeno.
2. Tendencia a trabajar con datos no estructurados o codificados, se trata de obtener información abundante en el sitio de diversas fuentes, las que constituyen notas crudas que deberán procesarse como parte del trabajo investigativo.

3. Estudia pocos casos en profundidad. Un grupo de niños preescolares y su maestra, las acciones, las experiencias, los pensamientos y la expresión de emociones (sentimientos) durante las observaciones, o expresados en las entrevistas, constituyeron el material básico para comprender el aprendizaje y desarrollo emocional en el contexto escolar.

También fue oportuno considerar el dibujo como fuente valiosa de datos, las hojas de planificación diaria de la maestra, documentos de registros de avance en el aspecto socioafectivo, (nombre que designa el desarrollo emocional-social). El dibujo sustituye la forma escrita, desarrollo no alcanzado aún por la niñez. Las interacciones y las actuaciones en los espacios destinados al juego, espontáneas o programadas por la docente, también se consideraron como fuente de información.

4. Las categorías elaboradas, resultaron del análisis e interpretación de los significados y actuaciones de las personas y las experiencias vivenciadas, que luego se describen y explican en cuadros que no representan en forma alguna, información cuantificada de los sucesos.

Spindler y Spindler (1992), citados en Rodríguez y otros (1996) proponen criterios para una buena etnografía educativa, entre los cuales se anotan:

1. Se contextualizan las observaciones en el lugar inmediato en el que se observa la conducta, o en otros contextos relevantes más alejados.
2. La observación es prolongada y repetitiva, con el objeto de lograr datos fiables. Los instrumentos, códigos y registros se deben generar in situ.
3. El punto de vista nativo de la realidad, se infiere de las observaciones

y otras formas de indagación, es decir, que las traducciones culturales se reducen al mínimo. Es importante recurrir a la voz de los informantes.

4. El conocimiento cultural que guardan consigo las y los participantes, es su conducta propia y comunicación social apreciables. La tarea del investigador es explicitarlo.

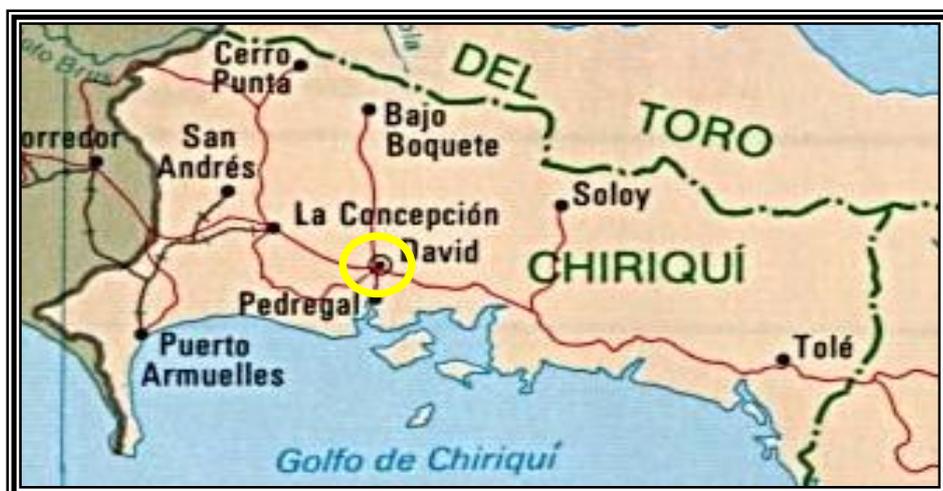
5. Parte del conocimiento cultural que afectan la conducta y la comunicación, en un escenario estudiado es implícito o tácito a las y los participantes, evidenciarlo puede acarrear inconvenientes, ya que abarcaría hacer explícitos los informantes.

6. La triangulación es el proceso básico para la validación de datos.

3.2 Descripción del escenario

Imagen 1

Localización geográfica de la Ciudad de David.
Provincia de Chiriquí, Panamá



Fuente: Google.com/mapas.

El presente estudio se desarrolló en una Escuela Pública de nivel primario, situada en un barrio suburbano de David, en la provincia de Chiriquí, República de Panamá. Es una de las primeras escuelas fundadas en esta provincia, aunque no siempre estuvo ubicada en ese lugar.

El contexto de la Escuela se puede describir como una zona habitada por familias de nivel medio y bajo, y últimamente, por familias precaristas que fueron invadiendo terrenos baldíos. Esta circunstancia ha derivado en problemas sociales diversos.

Dentro de las facilidades que se ofrecen a los habitantes, del barrio está el Centro de Salud, al cual asisten familias que gozan del beneficio de seguridad social y con menor costo para la atención de salud, las no aseguradas.

Constituyen la vida activa de los habitantes, algunos establecimientos comerciales pequeños, un centro para la formación de adultos, un colegio secundario completo, la escuela en la cual se realizó el estudio, y los servicios de una institución de asistencia social que atiende madres gestantes y recién nacidos,

La Escuela funciona en estructura relativamente nueva, dentro de un área total de 4 hectáreas aproximadamente, cercada con muro de cemento en algunos sitios y alambre de acero en otros. Una puerta de hierro protege la institución y limita el acceso de personas.

Por razones de aumento de matrícula, la institución escenario de este estudio, funciona en jornada doble. Esto significa que en jornada matutina opera como escuela primaria con grados escolares de preescolar a sexto, y en

jornada vespertina con niveles de preescolar a noveno grado de educación básica general.

El Centro Educativo en su totalidad, comprende 30 salas o aulas que se distribuyen con la clasificación de regulares y especializadas. Aparte están las oficinas administrativas, la sala de maestros y maestras, baños para varones y niñas, biblioteca y un kiosco para la venta de refrescos y merienda.

Las aulas regulares las ocupan 21 grupos de estudiantes en jornada matutina, 3 por cada nivel. Lo cual proyecta una idea de su población, que es de 1340 (el año del estudio). El nivel preescolar tiene 3 grupos matutinos y 2 vespertinos que ocupan igual número de aulas.

Las salas especializadas son las que se utilizan para la enseñanza de asignaturas como Educación para el Hogar, Informática, Música, el Comedor Escolar y el Aula Especial, que atiende 17 niños con necesidades educativas diferentes.

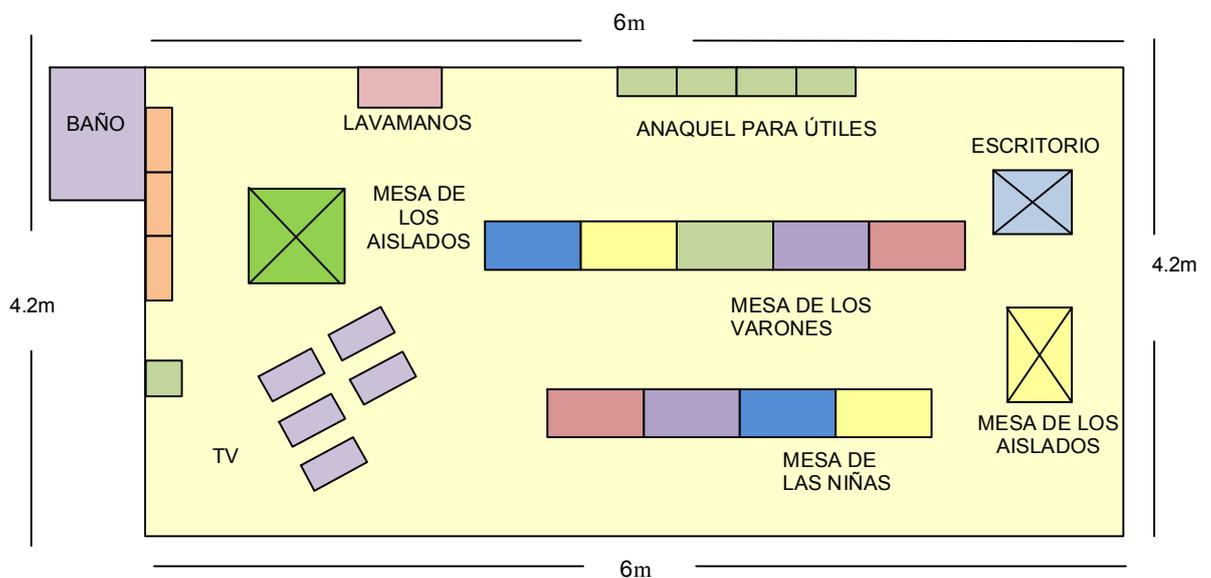
Otra facilidad que brinda el Centro Educativo, es un área central para la realización del acto cívico y canto del Himno Nacional que inicia la semana escolar los días lunes a primera hora. El aumento de matrícula ha hecho que el espacio sea pequeño y en días no lluviosos se realiza el canto del Himno Nacional en un patio externo, al aire libre.

El área verde, que incluye el patio de juegos, tiene aproximadamente 3 hectáreas (30,000 metros cuadrados), con el tiempo ha perdido los trapecios y otros equipos para la actividad de recreación al aire libre. Hay además en esta sección, una huerta escolar sembrada y atendida por un docente del área agrícola.

Es importante señalar que al inicio del estudio, la Escuela pasaba por una etapa de adaptación al cambio de director, ya que el anterior director se había retirado por jubilación y uno nuevo, con políticas de mayor control administrativo (de acuerdo con la docente del estudio), estaba iniciando su gestión.

3.3 Descripción del aula

Imagen 2
Aula de clases, espacios y mobiliario



Fuente: Bosquejo realizado por la investigadora, 2006

El aula de clases del grupo estudiado, tenía el espacio físico en forma de paralelogramo de 25 metros cuadrados, para 23 niños o niñas, lo cual dejaba apenas suficiente margen para los desplazamientos y actividades. Contaba con amplios ventanales de vidrio que permanecían entornados por deterioro de las manijas. El calor era sofocante en los días de verano, al comienzo del año escolar.

La iluminación principal del aula provenía de luz natural, las lámparas en mal estado permanecían apagadas. El único abanico, que ocupaba el centro del aula, estaba también deteriorado; al encenderlo, el ruido y la vibración daban la apariencia de caerse en cualquier momento, razón por la cual permaneciera sin uso. En las paredes se colocaba el mural, el tablero, un botiquín sin implementos, una pieza o regla de madera que la maestra utilizaba para colgar y secar pinturas o trabajos engomados.

El mobiliario de madera, consistente en 10 mesas nuevas y sus respectivas sillas, llenaban el aula por completo; la colocación de las mesas unidas favorecía el uso del espacio, y dejaba un campo en el centro para el movimiento. El aula tenía una mesa para varones y una mesa para niñas, sólo fugazmente alguien dejaba su lugar de niñas para ir al lugar de varones y viceversa.

La maestra colocaba en los extremos del aula, aisladas, 2 mesas y las respectivas sillas, en ellas se sentaba a ciertos niños o niñas, ocasionalmente. Los anaqueles de hierro colocados contra la pared, servían como sitio para guardar juguetes, útiles, cuadernos y mochilas.

La decoración del primer día de clases consistió de un portacartel con lámina de la familia, y uno que otro adorno del año anterior. Los anaqueles sin pintar, estaban vacíos de materiales y juguetes. Las ventanas y sus cortinas lucían con el polvo del verano, el aula estaba sin pintar. Situación que la maestra justificó por la falta de personal de aseo.

A medida que los niños y las niñas fueron realizando trabajos, el aula se empezó a decorar con colores vistosos. Una madre de familia cooperó al lavar y colgar las cortinas, y la maestra también aportó sus propias láminas que completaron el decorado con apariencia agradable.

El área de juego en el aula, tenía una canasta con unos pocos bloques de madera y algunos juguetes, así que fue necesario pedir a cada niño y niña que trajera un juguete.

El aula tampoco tenía los acostumbrados rincones que caracterizan los preescolares. Las niñas improvisaban el área de la casita y otros juegos en un rincón al lado de las mesas; los niños “construían” la pista de carreras, la granja y la tienda, en la propia mesa de trabajo.

3.4 El acceso al campo

Comprende el proceso mediante el cual el investigador se introduce en el escenario de investigación en forma gradual, para obtener sus fuentes de información y los datos para el estudio.

Rodríguez y otros (1996) definen esta fase del trabajo como "...el contexto físico y social en el que tienen lugar los fenómenos objeto de la investigación", es un recorrido, "a menudo por definir y que puede incluso desbordar los límites de lo previsto".

El estudio se inicia con la negociación verbal con la subdirectora de la escuela en la semana de organización previa al inicio del año escolar. Al momento de nuestro arribo al Centro Educativo, la subdirectora atendía los aspectos docentes porque el director anterior se había retirado por jubilación como ya se menciona. La subdirectora tenía con la investigadora una relación previa como condiscípulas de estudio, lo cual facilitó los arreglos de entrada y permitió el acceso.

El nuevo director no se había encargado del Centro Educativo a la fecha de la reunión con la subdirectora; por esta razón, al inicio no fue necesario

presentar carta formal de solicitud, ni tampoco la reunión con las maestras del nivel de preescolar.

La decisión del grupo de estudio quedó abierta a la aceptación de las docentes del nivel. Con la llegada del nuevo director se reinicia el proceso con carta formal y entrevista para establecer la negociación necesaria que permitiera nuestra estancia en el sitio.

El primer día de clases, ya autorizada la entrada, se aprovechó para conocer a los niños y niñas, y a madres y padres, así como el horario de actividades del grupo y confeccionar el croquis del aula. El grupo estaba en proceso de integración debido a que la matrícula no se había cerrado, razón que influyó para tomar la decisión de iniciar los registros dos semanas más tarde.

3.5 Selección y descripción de informantes

De acuerdo con Rodríguez y otros (1996) “...*la selección de las personas que facilitan al investigador la formación necesaria para comprender el significado y las actuaciones que se desarrollan en determinado contexto,...tienen características claramente diferenciadoras*”. Lo anterior significa que deben reunir ciertos requisitos y estar en condición de proveer los datos necesarios para lograr los objetivos de la investigación.

El primer contacto se realizó durante la semana de organización escolar, que en Panamá corresponde a la semana anterior al inicio de clases. En esta visita se logró conversar con las educadoras sobre el interés en llevar a cabo una investigación que permitiera observar en el aula, la labor que se hace en el nivel preescolar, para atender el desarrollo emocional de esta población

infantil. También se conversó de las devoluciones y las oportunidades que ellas podían ofrecer una vez terminado el estudio.

No fue fácil conseguir la disponibilidad y la participación de las maestras; explicaron que no tenían experiencia con la metodología de la investigación etnográfica, y les preocupaba el efecto que una persona extraña en el aula por un tiempo prolongado, pudiera causar en la disciplina de los niños y las niñas.

El intercambio preliminar y las aclaraciones hechas permitieron disminuir expectativas, negociar la permanencia en el sitio, la hora de llegada de la investigadora, los compromisos, los detalles y las condiciones. Una maestra se interesó en el intercambio de resultados para utilizarlo como guía a fin de buscar nuevas estrategias para el manejo dentro del aula y el desarrollo emocional de la niñez actual y futura; así se obtuvo la primera informante.

Del grupo de preescolares también informantes, en total 23, 9 son niñas y 14 varones que asisten en forma regular. De los cuales un niño con necesidades educativas especiales asiste dos horas diariamente.

Los niños y las niñas provienen en su mayoría, del barrio donde se ubica la Escuela, otros proceden de barrios adyacentes. Los padres laboran en la cercanía, los dejan y recogen en su viaje hacia el sitio de trabajo. Un poco más de un par, son hijos de padres profesionales que laboran en el Centro Educativo.

Las familias son uniparentales en su mayoría, y la jefa de familia es la madre o la abuela. La mayoría de los progenitores son trabajadores poco calificados, con bajos ingresos. Algunos trabajan todo el día, y los niños y las

niñas al salir de la Escuela, regresan a casa y permanecen solos hasta que llega la madre o ambos. Otros padres laboran en instituciones cercanas a la escuela.

La maestra tiene permanencia en su posición y ha laborado en esta Institución por más de cinco años. Tiene título universitario como docente del nivel preescolar, en el grado de licenciatura. Actualmente coordina la sección Preescolar además de cumplir con su función docente.

3.6 Otras fuentes

Para la construcción de los antecedentes, marco teórico, metodología de investigación y triangulación teórica de los datos, se utilizó material de diversas fuentes, textos, revistas, conferencias y sitios de Internet.

Otras referencias utilizadas en esta investigación, son algunos documentos facilitados por la educadora, tales como hojas de planeamiento diario para dar seguimiento al programa (Anexo 9); que eran utilizadas por la maestra para registrar las actividades que se debían realizar durante la jornada de clases.

También la bitácora y la lista de cotejo son una fuente documental. La bitácora es un documento de registro de la actividad de juego, en la cual la maestra registraba el movimiento de los niños y las niñas por los distintos sitios de juego en el aula. La bitácora es un documento inserto en la libreta de calificaciones, por lo tanto no se hizo fotocopia de él, sino un símil (Anexo 11).

La lista de cotejo es una guía o listado de competencias y habilidades que los niños y las niñas debían lograr en el transcurso del año escolar. Fue elaborado por la maestra (Anexo 10), quien colocaba en ella ganchitos o

cruces que indicaban logros y avances o conductas no aceptadas. Parecida a la hoja pero de mayor tamaño, era la lámina o cartulina de las conductas y en ella los y las infantes anotaban su asistencia y ganchos de comportamiento.

Los dibujos de las emociones: alegría, tristeza, miedo y enojo y las entrevistas con cada colaborador después de dibujar, también forman parte de las fuentes de datos (Anexos 5, 6, 7,8).

3.7 Definición de las categorías de análisis

El establecimiento de las categorías constituye una herramienta valiosa para el análisis de los datos. Para Rodríguez y otros (1996) *“... las categorías pueden referirse a situaciones y contextos, actividades y acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas, sobre un problema, métodos y estrategias, tareas”*.

A continuación se presentan las categorías de análisis, que responden a los objetivos que se plantearon en esta investigación. Es importante señalar que las categorías variaron conforme se fue recolectando la información.

Con el avance de los registros fueron emergiendo ciertas constantes, estas representan la interpretación que hace la investigadora de las acciones y experiencias psicoeducativas de la maestra, dirigidas a lograr aprendizaje y desarrollo emocional de los niños y las niñas del grupo de preescolar, de igual forma las expresiones verbales y los comportamientos de estos últimos.

3.7.1 Categoría 1. Acciones de intercambio social maestra-niños y niñas y desarrollo emocional

Esta categoría describe las características de la relación maestra-niños y niñas a través de las acciones de intercambio social y la respuesta, en forma de comportamientos (de infantes), que se interpretan como avances en su desarrollo emocional. Explica también la relación maestra- madres y padres de familia.

Los rasgos notables de esta categoría son: atención y cuidado, empatía, entusiasmo y optimismo, orden y organización.

3.7.1.1 Atención y cuidado

Son todas las acciones de comunicación y acercamiento de la maestra para lograr la adaptación de los niños al aula de clases y mantener el ambiente educativo propicio al aprendizaje y desarrollo emocional.

3.7.1.2 Empatía

Son acciones de la maestra que indican su capacidad de escucha y comprensión del niño y la niña, en momentos en los cuales ellos requieren ayuda y apoyo. Ejemplo: si lloran, están tristes, si les cuesta esfuerzo realizar un trabajo.

3.7.1.3 Entusiasmo y optimismo

Comprende acciones de la maestra para animar y motivar la terminación de los trabajos escolares, o para lograr que los niños y las niñas hagan

esfuerzos en pos de realizar aquellas tareas que representan esfuerzos y concentración. Ejemplo: cantos, baile y juegos dirigidos por la docente.

3.7.1.4 Orden y organización

Corresponde a las acciones que desarrolla la maestra para lograr que los niños adquieran autonomía, hábitos de trabajo y terminen tareas o deberes.

Incluye este rasgo también, las acciones que desarrolla la maestra tendientes a que los y las preescolares aprendan a mantener el aula limpia y los útiles en su lugar después de terminados los deberes y archivar sus trabajos.

3.7.2 Categoría 2. Experiencias psicoeducativas y aprendizaje y desarrollo emocional

Las experiencias psicoeducativas son actividades que reflejan objetivos educacionales del área emocional-social (psicoafectiva como se denomina en el programa del nivel preescolar), pueden estar o no incluidas en el plan de trabajo diario. La categoría comprende los siguientes rasgos:

Experiencias para aprender disfrute y alegría en las actividades escolares, normas de convivencia en el aula, liderazgo y disposición de ayudar, autoconcepto y autorregulación conductual.

3.7.2.1 Experiencias psicoeducativas para aprender disfrute y alegría

Comprenden mensajes, cantos, juegos y directrices de la maestra durante las actividades del aula tendientes a que los y las participantes

aprendan a liberar tensión en forma positiva, trabajar con concentración en la tarea, disfrutar y mostrar alegría por lo que hacen.

3.7.2.2 Experiencias psicoeducativas para aprender normas de convivencia en el aula

Comprende conductas que la maestra promueve para garantizar desarrollo armonioso de la vida en el aula y en las salidas al patio de juegos, practicar buenos modales y consideración por los demás, escuchar a la maestra, entre otras.

3.7.2.3 Experiencias psicoeducativas para desarrollar liderazgo y disposición de ayudar

Describe experiencias diseñadas por la maestra para promover en los niños y niñas, disposición de ayudar a los compañeros, cooperar con el aseo del aula, repartir o cuidar los materiales.

También comprende consignas para tomar iniciativa, elogios a los que siguen las consignas, a los que terminan a tiempo las tareas asignadas o realizan conductas en bien de otros, tales como ayudarles con los deberes escolares cuando la tarea se hace larga y tediosa para algunos.

3.7.2.4 Experiencias psicoeducativas para desarrollar autoconcepto y auto-regulación conductual

Describe acciones de la maestra para favorecer comportamientos caracterizados por el logro de una imagen positiva de sí, capacidad de hacer amigos, esfuerzos por hacer bien las cosas, autocontrol ante estímulos que pueden desbordar la conducta, especialmente por estimulación excesiva.

3.7.3 Categoría 3. Estilo de manejo del aula y comportamiento emocional

Esta categoría comprende acciones de la maestra que constituyen su estilo de manejo del aula, a fin de crear condiciones para el logro de objetivos de aprendizajes y comportamiento. Por efecto de estas acciones los niños y las niñas emiten respuestas. Este estudio toma en cuenta únicamente los comportamientos emocionales.

El rasgo distintivo de la categoría es el estilo autoritario, que busca controlar el comportamiento por medio del regaño, volumen de voz, gestos de disgusto y rechazo, o amenazas y pérdida del amor.

3.7.4 Categoría 4. Experiencia emocional y niveles de comprensión de las emociones

Describe las emociones que se reconocen y experimentan en la vida diaria, las propias y las de otros. Además observaciones, dibujos de las emociones y la explicación que los niños y las niñas hacen de su experiencia emocional y que representan su comprensión de las emociones.

3.7.4.1 Alegría

Comprende las descripciones que se hacen de la experiencia emocional de alegría en diferentes momentos de la vida cotidiana, además la interpretación que cada niño y niña hizo de sus dibujos de la alegría: qué les causa alegría, sus creencias y deseos.

En este rasgo también se incluyen comportamientos de la emoción observados en el aula durante las distintas actividades.

3.7.4.2 Tristeza

Comprende las descripciones que se hacen de la experiencia emocional de tristeza en diferentes momentos de la vida cotidiana, además la interpretación que cada niño y niña hace de sus dibujos que representan tristeza. Qué les causa tristeza, sus creencias y deseos. En este rasgo también se incluye comportamientos de la emoción observados en el aula.

3.7.4.3 Enojo

Comprende las descripciones que se hacen de la experiencia emocional de enojo en diferentes momentos de su vida cotidiana, además la interpretación que cada niño y niña hace de sus dibujos que representan la emoción, señalando qué les causa enojo, sus creencias y deseos. En este rasgo también se incluye comportamientos de la emoción observados en el aula.

3.7.4.4 Miedo

Comprende las descripciones que se hacen de la experiencia emocional de miedo en diferentes momentos de la vida cotidiana, además la interpretación que cada niño y niña hace de su dibujo de la emoción, señalando qué les causa miedo, sus creencias y deseos. En este rasgo también se incluye comportamientos de la emoción observados en el aula.

3.7.5 Categoría 5. Juego y desarrollo emocional

Comprende las formas que adopta el juego de acuerdo con las oportunidades que se presentan en el aula, y revela sentimientos, experiencias emocionales, deseos y creencias. También describe la interpretación que la

maestra hace de la experiencia de juego en los niños y las niñas, así como sus creencias respecto al valor pedagógico de la actividad.

3.7.5.1 Juegos para aprender

Describe las relaciones entre pares y las oportunidades de desarrollo emocional durante el juego en los espacios destinados para reforzar aprendizajes de las áreas cognitivas, motoras, lenguaje, y otras; todas con la finalidad de adelantar aprestos de lecto-escritura y no precisamente con objetivos de juego como tal.

3.7.5.2 Relajo o desorden

Describe los juegos espontáneos que los niños y las niñas crean mientras realizan tareas asignadas o en los espacios en medio de ellas. Tienen la característica de ser rechazados por la maestra y merecer llamados de atención o aislamiento para los desobedientes.

3.7.5.3 Juego simbólico o representativo

Son los juegos con los compañeros y compañeras o en solitario en los cuales los niños asumen y comparten distintos roles. Tienen como distintivo el uso de juguetes u objetos que forman parte de las representaciones.

3.7.5.4 Juego en el patio

Describe los juegos al aire libre y los sentimientos respecto a ellos expresados por los niños y las niñas.

3.8 Métodos y técnicas para la recolección de datos

La obtención de datos consiste en el uso de los sentidos, o de un instrumento mediador para capturar la realidad que se busca investigar. Sin embargo, lo que permite al investigador alcanzar el contacto íntimo con el problema estudiado, es tener claras las cuestiones que se buscan, unido al referente teórico experiencial que se va construyendo desde el surgimiento de la idea.

Como es propio en la investigación cualitativa, el investigador busca la realidad allí donde ella transcurre, razón por la cual resultó oportuno utilizar la observación y la entrevista, que se registran mediante notas de campo.

Rodríguez y otros (1996) afirman que las notas de campo son los registros de todas las referencias, expresiones, opiniones, hechos y croquis, que pueden ser de interés para alcanzar los objetivos de estudio, y que el investigador recopila en el campo.

3.8.1 Observación participante

El aprendizaje y desarrollo emocional de un grupo preescolares y las acciones y experiencias psicoeducativas que se realizan en tal sentido, requiere de la presencia prolongada del observador y también su implicación en el lugar y los acontecimientos estudiados. Esto significó compartir las actividades de canto, merienda, trabajo en los talleres, recreo y el período de espera a los padres y madres de familia a la salida de la escuela.

Rodríguez y otros (1996) expresan que la observación participante: *“...constituye un proceso deliberado y sistemático que ha de estar orientado a la*

pregunta, propósito o problema”... “que “proporciona una representación de la realidad de los fenómenos de estudio”

Las observaciones del grupo fueron 20 y se hicieron en las horas en que la maestra realizaba actividades de aprendizaje o juego con plastilina. Esto ocurría generalmente, después de una de las actividades denominadas rutina y esfuerzo mental, de 7:30 a.m a 9:00 a.m , sin embargo, la investigadora permanecía en el aula hasta las 10:00 a.m, cuando iniciaba el recreo, para observar el juego en el patio. Algunas veces se solicitó ver actividades antes de finalizar la jornada; estas fueron la hora del cuento o la sesión de juego-canto de la salida. De las 20 sesiones, 3 fueron grabadas en cámara de vídeo.

Adicionalmente, como parte de la obtención de datos, la investigadora realizó 10 sesiones de dibujo de las emociones; en cada sesión se trabajó con dos participantes y cada una fue de 30 minutos, para tener oportunidad de observar y realizar las entrevistas individualmente.

La utilización del dibujo para enriquecer los datos de la experiencia emocional, reproduce una práctica psicoeducativa que forma parte del programa curricular para la enseñanza de emociones. En el aula esta labor tenía poca oportunidad de realimentar el dato etnográfico, ya que se pasaba rápido a otra acción psicoeducativa. La entrevista, sin embargo, fue una rica veta de datos que rindió su fruto en el análisis de la comprensión de las emociones.

También como parte de los eventos en los cuales los niños y las niñas participaban, se realizaron cuatro observaciones separadas de los juegos en el patio y seis sesiones individuales de juego de roles en el aula; las cuales se realizaron de abril a agosto del año 2006, y las sesiones separadas de dibujo y

juego se realizaron en los meses de octubre y noviembre del mismo año. Con esta riqueza de datos se inicia la salida del campo.

3.8.2 La entrevista en profundidad

De acuerdo con Aguilar (1999) la entrevista se puede considerar como un proceso comunicativo entre personas con diferentes roles, en este caso el investigador que conduce la entrevista y el o los entrevistados, en un discurso conversacional que busca favorecer el intercambio de información sustancial para lograr los objetivos del primero.

Con la maestra solamente se realizó una entrevista formal, al comienzo, más bien de carácter informativo; en donde explicó la composición del grupo, las características socioemocionales que captaba de cada niño y niña a medida que se iba familiarizando con las familias, y las acciones y experiencias diseñadas para ir modelando comportamientos.

Un factor importante facilitó la tarea, el contar con la docente, que se mostró comunicativa y cooperadora con la investigación y casi a diario proporcionaba explicaciones, expresaba sus sentimientos, creencias y valores en el transcurso de los eventos. Esto hizo rico el intercambio de significados.

3.8.3 El dibujo

Como parte del trabajo de campo para obtener información de las emociones, se diseñó un espacio para taller lúdico, porque a los niños y las niñas les gusta dibujar. Además, el hecho de que las sesiones iban a ser grabadas en video aumentó el interés de participar en la actividad.

El taller siguió el esquema: preguntar ¿qué es (para ti) la alegría? (o felicidad). Luego que los niños y las niñas verbalizaron la emoción se les dijo: dibujen la felicidad (o un momento en el que estabas feliz); hubo quienes necesitaron que se ampliara la ilustración a: ¿Cuándo eres feliz? Dibújalo. Lo mismo para las emociones de miedo, tristeza y enojo. Posteriormente se realizó entrevista individual para explicar la representación gráfica de su emoción. Algunas de estas sesiones fueron grabadas.

3.9 Estrategia de análisis de los datos

El análisis de los datos es imprescindible para su interpretarlos y, con ello, lograr el objetivo del estudio. Después de cada observación y entrevistas se confeccionan crónicas, cuyos datos relevantes se convierten posteriormente en categorías.

Una tarea que facilitó el análisis fue codificar los eventos con color, ya que al repetirse produjo los primeros indicios, al reunirlos formaron las unidades mayores con significado denominadas categorías.

Rodríguez (1996) sintetiza el proceso de análisis como: *“...el conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significados relevantes en relación a un problema de investigación”*. Este análisis se realiza a lo largo de todo el proceso de investigación.

3.9.1 Análisis del dibujo

Aunque la bibliografía existente sobre el análisis del dibujo, permite dirigirse a diversos elementos contenidos en los dibujos, el estudio solamente

considera el tema representativo, en este caso, las emociones como punto de partida para la explicación que el niño o niña pudiera hacer de su producción.

La entrevistadora en todo caso, dirigió la atención a los elementos distintivos, siempre y cuando los niños y las niñas manifestaron algún significado, de lo contrario se desechó el elemento significativo.

Los dibujos fueron separados de acuerdo con la emoción, y para cada una se hizo la clasificación de las respuestas.

3.9.2 Análisis de los datos

El procedimiento que orienta esta fase, es el que sugieren Taylor y Bogdan (1990), que consiste en lo siguiente:

1. Reunir todas las notas, datos, transcripciones de entrevistas y grabaciones, se leen una y otra vez hasta encontrar las pistas de los temas, intuiciones e ideas.
2. Se extraen los temas emergentes o categorías de análisis.
3. Se elaboran los esquemas de clasificaciones o tipologías, que consiste en encontrar los rasgos característicos y señalar los ejemplos encontrados en los datos recogidos.
4. Se profundiza en la elaboración de un marco teórico que sirva como referente para cada categoría, con el fin de comprender los datos.
5. Se confeccionan cuadros de categorías con sus respectivas interpretaciones.

3.9.3 Triangulación de los datos

De acuerdo con Barrantes (2002) dentro del enfoque de investigación cualitativa es necesario especificar las técnicas de control y la triangulación de los datos. Este proceso permite validar la información recogida por el investigador. La fuente para la triangulación fue aplicar diferentes técnicas para captar el dato, tales como: entrevistas, observaciones, dibujos, análisis de documentos aportados por la maestra y vídeos.

En la triangulación se comparan los datos obtenidos de diferentes fuentes, y se contrastan los hallazgos con la teoría. Esto da lugar a un proceso de transformaciones en el marco teórico a medida que se hace necesario sustentar la descripción de lo encontrado. Para ello se construyeron matrices por categoría de análisis (Anexo 9 a 13).

La validación de resultados se amplía de acuerdo con criterios, como señalan Colás y Buendía (1994). El valor de la verdad, consistió en la observación persistente (de abril a noviembre de 2006), con diversos materiales de referencia (observaciones, entrevistas, vídeos, dibujos, hojas de planes diarios, lista de cotejo de conductas y bitácora del juego).

Rodríguez y otros (1996), señalan que en la investigación cualitativa la validez de un estudio está relacionada con el grado de los constructos elaborados y las conclusiones.

La comprobación con los informantes supone contrastar los datos e interpretaciones con los sujetos que los aportaron, ellos por ser conocedores de su realidad, sirven como jueces para evaluar los descubrimientos del estudio. Como antes habíamos señalado, la comunicación con la maestra fue

casi a diario, ya que ella se mostró colaboradora durante la investigación, lo cual permitió el intercambio constante de significados.

En el capítulo siguiente se presenta el producto obtenido en la investigación. Se han analizado e interpretado con las directrices establecidas para este apartado. Además, se ha seguido el orden de los objetivos propuestos para hacer más claros y comprensibles estos resultados.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

*“Sorprendernos de lo cotidiano,
ver los mismos paisajes con ojos diferentes”*

Montserrat Moreno (2003)

El presente capítulo expone el proceso de análisis e interpretación de las categorías que surgen en el estudio: Acciones de intercambio social maestra-niños y niñas y desarrollo emocional; Experiencias psicoeducativas y aprendizaje y desarrollo emocional; Estilo de manejo del aula y comportamiento emocional; Experiencia Emocional y niveles de comprensión de las emociones; Juego y desarrollo emocional.

4.1 Categoría 1. Acciones de intercambio social maestra-niños y niñas y desarrollo emocional

Esta categoría recoge el análisis de los datos provenientes de las observaciones en el aula, vídeos grabados y entrevistas. Los informantes están constituidos por un grupo de preescolares y la docente que los atiende. Los datos se analizan y describen con los referentes conceptuales y teóricos recabados a medida que fue avanzando el estudio.

Los rasgos incluyen: Atención y Cuidado; Empatía; Entusiasmo y Optimismo; Orden y Organización.

CUADRO 1

**CATEGORÍA ACCIONES DE INTERCAMBIO SOCIAL MAESTRA-NIÑOS Y
NIÑAS Y DESARROLLO EMOCIONAL**

ACCIONES DE INTERCAMBIO SOCIAL MAESTRA-NIÑOS Y NIÑAS	DESARROLLO EMOCIONAL
Atención y cuidado	❖ Seguridad y confianza.
Empatía	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Sentimiento de aceptación. ❖ Manejo del estrés. ❖ Empatía hacia niñas y niños incluidos.
Entusiasmo y optimismo	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Concentración en la tarea. ❖ Optimismo.
Orden y organización	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Trabajo organizado. ❖ Aseo y pulcritud. ❖ Hábito de terminar lo que empiezan.

FUENTE: Datos obtenidos por la investigadora. 2006

4.1.1 Atención y cuidado

La atención y el cuidado de la maestra como parte de sus competencias sociales, constituyen acciones psicoeducativas fundamentales para satisfacer las necesidades de seguridad y confianza, componentes vitales del desarrollo emocional del niño y la niña.

Se espera que los maestros y las maestras del nivel preescolar, tengan disposición para brindar condiciones que se integren como oportunidades para el desarrollo pleno de sus alumnos y alumnas (Murzi, 2004).

Para Murzi (2004), un aula donde el clima que perciben los niños es de seguridad y confianza porque se sienten cuidados y protegidos, es aquel en el cual sus docentes fomentan la comunicación, cordialidad, cooperación, comprensión, respeto y sinceridad, también en la que se logra establecer una relación honesta y respetuosa entre docentes y estudiantes, y, entre la maestra o el maestro y la familia. Bronfenbrenner (2004) llama a esta relación, “encuentro entre microsistemas”: hogar y escuela trabajando por el desarrollo emocional de los niños y las niñas (Santrock, 2007).

En el aula, el clima de seguridad y confianza comienza por la acción de la maestra o el maestro de tender puentes de comunicación con los padres y las madres de sus estudiantes que llegan el primer día de clases, explicándoles el trabajo que se realiza en el preescolar, la forma de comunicación con el hogar y la seguridad que la escuela ofrece al niño y la niña. Estas seguridades incluyen aclarar quién lo deja en la escuela y quién lo recoge, cuidados que hoy son imprescindibles en un mundo que se ha tornado peligroso.

“Yo necesito, dice la maestra, que haya una buena relación padre-educador...”

“Ustedes cooperando en casa y yo acá en la escuela, para que los niños resulten bien preparados para el primer grado...yo sola no puedo hacerlo, necesito el apoyo de ustedes”.

Al terminar la reunión con los padres y las madres, los niños y las niñas se enfrentan a su primera vez en el aula de clases y con la maestra, que hasta ese momento es una extraña. Este encuentro primordial produce reacciones distintas.

Hay niños y niñas que muestran seguridad al tomar un lugar en las mesas; otros niños en cambio, no quieren quedarse en el aula y necesitarán tiempo para desprenderse de la madre o del padre que los trae a la escuela.

El apego de los primeros meses de vida, dicen Papalia y otros (2005), se asocia con la seguridad o inseguridad que muestran los niños y las niñas en años posteriores. Este puede ser el caso de quienes se apegan a la madre y lloran los primeros días, aunque es una reacción que puede ser pasajera, ya que luego se adaptan al grupo y a la nueva situación.

Para ayudar a la adaptación, la maestra es comprensiva y permite que algunas madres permanezcan un tiempo adicional durante el primer día, únicamente. La maestra considera que “si las madres se mantienen a la vista de los niños que lloran y no se adaptan, se refuerza aún más su dependencia”. Por lo tanto, las madres son invitadas a dejar el predio escolar y a los niños se les brindan seguridades, como explicarles que los vendrán a recoger y que estarán bien cuidados.

La maestra ofrece un trato cordial y cariñoso a quienes lloran, y se les acerca a menudo y conforta en estos primeros contactos. Hay, sin embargo, la idea de que los niños “ya son grandes, y así como los padres van a los

trabajos, ustedes asisten ya a la escuela”. La frase “ustedes ya son grandes” se repite cuando se les llama la atención acerca de lo que la maestra considera que debe ser asunto superado o comportamiento aprendido.

En la fase de adaptación al aula, el reconocimiento de los espacios también es una forma de lograr que los preescolares se sientan cómodos en el nuevo lugar. La maestra ayuda a cada niño y niña a encontrar un sitio en el salón de clases, y a colocar sus útiles en los anaqueles para ayudar al sentido de orden.

También el tono de voz y las expresiones de cariño ofrecen una atmósfera acogedora para realizar la transición del hogar a la escuela en el primer día de clases, que de otra forma pudiera resultar amenazante.

La maestra se dirige a niños y niñas y les dice:

“Todavía no sé los nombres, por eso les digo mi amor, papito. En la escuela yo soy su segunda mamá, y los voy a cuidar. Yo soy una mamá gallina y ustedes son mis pollitos... Yo los quiero a todos y ustedes son bonitos”.

Estas expresiones verbales de afecto, pretenden establecer una comunicación sensible que brinde seguridad y favorezca la adaptación de los niños y de las niñas.

Y agrega:

“En su casa ustedes tienen una familia, papá, mamá, hermanos, o mamá y los niños, la abuelita, los tíos, y aquí somos también una familia, la maestra y los niños... La maestra los va a cuidar y ustedes van a hacerle caso a la maestra”.

Las acciones de la maestra que tienden a crear este clima propicio al desarrollo emocional, son ayudadas por las interrelaciones que se forjan entre estudiantes y docentes, y entre infantes, por lo cual el arreglo del aula debe facilitar estas interacciones (Polanco, 2002).

La maestra también utiliza el canto para ampliar las formas de comunicación y comprensión acerca del cuidado y la atención. El contenido verbal de los cantos lleva mensajes que ayudan a la adaptación y al clima del aula:

“¿Sabes cantar? ¿Han oído la canción de Barney? Vamos a cantarla: Te quiero yo, y tú a mí, somos una familia feliz...”. Ella pasa por los puestos y abraza a los niños y niñas.

Otra forma de atención son las instrucciones verbales que se repiten a la hora de la merienda y en los días siguientes, hasta que ellos pueden abrir los envases de comida solos. Este logro sirve al desarrollo de la seguridad y confianza que les permitirá desenvolverse con autonomía (Castro, 2005).

“Avíseme quién necesita ayuda para abrir su termo o su galleta. Me dicen: maestra... y enseguida yo les ayudo”. Va aprovechando para enseñarles modales, “... maestra por favor, ¿me abres el termo?”, y luego, “gracias maestra”.

El recorrido por la escuela y la exploración de los nuevos espacios en los cuales ha de transcurrir la vida escolar, contribuyen en la búsqueda de un clima necesario para su seguridad y confianza.

El entrenamiento para vestirse y desvestirse, calzarse y amarrarse los cordones, también forma parte del cuidado de sí, y se entrena por medio de la instrucción verbal. La consecuencia de esta destreza es el sentido de

seguridad y confianza que se logra. Esto lo pueden hacer a medida que su destreza motora de los niños se desarrolla y le crea un sentido de espacio.

“Maestra ¡ya sé amarrarme (los cordones de) las zapatillas! ... ¡Qué bien! fijense en (P), que ya aprendió, vamos a ver quién más lo puede hacer hoy”.

Con ello va motivando a que los niños y niñas asuman esa parte del cuidado personal.

Igualmente durante los primeros días, se hacen reiteraciones del cuidado durante los recreos y a la hora de la salida:

“Cuando los vienen a buscar, ustedes me avisan... Me dicen: maestra adiós ya me vinieron a buscar, no se pueden ir solos, son pequeños y necesitan que los grandes los cuiden, yo necesito saber con quién se van a sus casas, recuerden que no se van solos, ¿Cómo me van a avisar?: Maestra ya me vinieron a buscar...”

La maestra insiste en la instrucción verbal desde el primer día. Por ejemplo: utiliza el cuento para enseñar cuidado y seguridad personal, porque el barrio donde está ubicada la escuela ha sido un área de conflicto entre pandillas y algunos de los niños y niñas vienen de familias que forman parte de este ambiente violento.

Después de la narración del cuento, la maestra interroga:

“¿Qué sucedió a Ricitos de Oro cuando llegó papá oso?”

“Papá oso la persiguió por el bosque”- contestan.

“... Sí, eso le pasó porque desobedeció a su mamá y salió de casa sin permiso. Y aquí también, recuerden que no se pueden ir sin avisar a la maestra. Yo necesito saber con quién se va cada niño a su casa”

“... ¿Qué otra cosa nos enseña el cuento? – (Ella misma)- Que hay que obedecer a los padres y obedecer a la maestra”.

Sin embargo, este cuidado no siempre puede ser bien atendido.

La maestra explica:

“Hay cierta falta de comprensión de la administración respecto al significado de trabajar con niños pequeños...hoy en la mañana hay una reunión de maestros, porque más tarde está programada una reunión de padres de familia y el director quiere reunir a todos los maestros antes. Los niños (de Preescolar) quedarán a cargo de los alumnos de sexto grado”.

Castro (1999) afirma que las situaciones laborales en las que se desenvuelve la acción educativa, pueden ser causa de las rupturas en el ejercicio de una práctica coherente con el desarrollo emocional.

Agrega: “El personal docente siente incomodidad por este tipo de reuniones en medio de la semana, porque significa dejar a los niños al cuidado de otros niños; se pueden golpear o salir del salón porque un niño de sexto no los puede controlar del todo”.

4.1.2 Empatía

Para favorecer los intercambios con los niños y las niñas es indispensable que la maestra o maestro de preescolar ponga en práctica sus habilidades sociales para expresar empatía y comprender los sentimientos como si fueran propios.

El estrés que provocan los problemas que se viven en el hogar, es una de esas situaciones que demandan empatía en preescolares. En el aula el estrés se manifiesta como una reacción física evidente como: llanto, enojo y tristeza, aislamiento, cansancio, dar querellas ante sus frustraciones o hacer rabietas.

De acuerdo con Trianes (1999), es importante que los niños y las niñas puedan manifestar y comunicar los sentimientos asociados con el estrés que experimentan, y así mismo, sentirse aceptados con sus emociones, de esta forma no recurrirán a reprimirlas

Las querellas, en esta etapa de la vida, son comunes, y las niñas y los niños pequeños tienden a buscar a la maestra como aliada para resolver situaciones conflictivas con los pares. Pero en algunos casos se presenta como un síntoma del estado de insatisfacción o estrés. Lo repetido de la queja y la facilidad del llanto son señales para la maestra de que necesitan su atención.

(A) es un ejemplo: su poca tolerancia a la frustración hace que recurra constantemente a la maestra.

La niña dice:

“Maestra, mire no quieren compartir los rompecabezas conmigo”. La maestra la toma de la mano y le contesta: “Vamos allá. ¿Por qué no juegan con A? Recuerden tienen que compartir con todos”. Los niños la invitan: “Ven A., nosotros si queremos jugar contigo”.

También algunas tareas largas o complejas producen reacciones de estrés en algunos niños y niñas del grupo. Rasgar papelitos, pegarlos uno a uno con goma y luego colorear la silueta, es una de ellas; la exigencia de este

trabajo requiere de habilidades que aún no terminan por desarrollar, tales como: concentración prolongada en la tarea y destreza motora fina, entre otras.

(A) es una niña con poco desarrollo motriz. Los trabajos escolares que requieren el uso de esta habilidad, la hacen llorar y hasta sentirse afebrada.

(A) le dice a la maestra llorando:

“Maestra tengo fiebre”. La maestra se le acerca al puesto, y le dice: “Estás enferma esta mañana, ¿tenías fiebre anoche? Sí, estás calientita. Te voy a acompañar”.

Al aceptar los sentimientos y no mostrar rechazo o indiferencia, las y los maestros permiten que los niños y niñas recurran a comportamientos que les ayudan a disminuir el estrés, (llorar o enojarse), antes que utilizar mecanismos de represión y aguante, cuya repetición prolongada puede ser desfavorable al desarrollo emocional, solamente porque el adulto rechaza su emoción (Trianes, 1999).

La maestra luego le explica a (A):

“Eso es porque vamos a hacer un trabajito que te cuesta...”

Pero no la deja allí, la acompaña hasta que pega todos los papelitos. Le dice- “¿Ves que si podías?, tienes que hacer las cosas tú misma y verás que sí puedes hacerlo...”

(A) sonríe, por el apoyo de la maestra, y el alivio de terminar... La “fiebre” también desaparece.

Este ejercicio necesario en beneficio del desarrollo emocional, les ayuda a descubrirse a sí mismos. Sin embargo, para las y los adultos y las y los

maestros lograr la comprensión de los motivos que subyacen a los sentimientos de la infancia, no es sencillo. Las emociones no resultan accesibles o fáciles de descubrir e interpretar, ni aún a los investigadores y especialistas de este campo (Morris y Maisto, 2005).

Otra fuente de estrés es la prolongación de la jornada escolar en la que perciben muy largos los períodos que pasan fuera del hogar. Los maestros tienen la responsabilidad de asistirlos y ofrecerles la oportunidad de desarrollar habilidades para hacer frente a las tensiones, perseverar en la tarea y crecer (Kordich, 2000).

Por eso, la maestra motiva a terminar los trabajos asignados, a quienes les cuestan y se cansan pronto:

“¡Vamos... termine, ya le falta poco!

Vamos a cantar para terminar más rápido...Cristo ama niños como yo, yo, yo, Cristo ama niños como tú, tú, tú...”

También, cuando (D) se frustra porque no es aceptada en los grupos para jugar, acude a la maestra llorando y le dice:

“Maestra ¡no quieren jugar conmigo!”. La maestra le regresa al grupo con el mandato-“Díales que tienen que compartir y jugar juntos”.

Esto soluciona el conflicto y las compañeras tendrán que aceptarla. La intervención oportuna de la maestra es lo que ella necesitaba para sentirse aceptada por sus iguales. Como ganancia en su desarrollo emocional, las otras niñas practican más comprensión y empatía con sus pares.

Cuando la maestra le sugiere a la niña la causa de su llanto, le está brindando apoyo emocional y ayudándola a conocerse, pero no le hace el trabajo, lo cual restaría más a la imagen que (A) tiene de ella misma (no me aceptan) y le podría generar más inseguridad. Es la esperanza depositada de que la niña tiene el potencial para desarrollarse, pero también de la niña de que puede confiar en su maestra (Van Mannen, 1998).

Algunas situaciones en el aula son difíciles de manejar por los niños y las niñas, el estrés producido por las frustraciones, por ejemplo, puede provocar llanto. Esto de acuerdo con Papalia y otros (2005), se debe a que en la infancia se tiene menor capacidad para pensar integralmente en la totalidad de los eventos. Un accidente casual como mancharse la camisa, puede resultar catastrófico y desencadenar el llanto.

(F) es una niña a la que su mamá exige que regrese limpia a casa. Durante la merienda, y por accidente, (A) una compañerita derramó yogurt en su camisa, (F) reacciona llorando y viene a pedir ayuda a la maestra:

“Maestra ¡me van a regañar si llego sucia!”-La maestra la calma diciéndole: “Fue un accidente. Vamos a lavar la camisa. Cuando te vas, ya estará seca”. (F) se tranquiliza y regresa a la mesa y ambas compañeras siguen juntas tomando la merienda.

La ayuda oportuna y empática de la maestra, es una estrategia que apoya a la adaptación y el entendimiento del evento provocador, tanto a la niña que llora, como a la causante del accidente, que también se sentía apenada.

El aprendizaje emocional para ambas, es el descubrimiento de que sí es posible responder a los desafíos de la vida cotidiana si se busca solución a los problemas que surgen, con el apoyo de otros, si es necesario.

Jewett y Peterson (2003) afirman que los y las preescolares tienden a rendirse más fácilmente a las presiones, sin embargo, si las y los adultos les escucharan, especialmente cuando expresan sus angustias, podrían atender sus problemas mucho mejor, por ejemplo: confortarlos cuando lloran, o bien cuando exteriorizan experiencias dolorosas de su vida familiar.

La maestra también es empática con los niños y las niñas del plan de inclusión. En el curso lectivo se le han asignado dos niños con necesidades educativas especiales.

La maestra dice:

“Yo no rechazo tener niños especiales, cada año que la dirección me los asigna los recibo de buena gana, para mí significan un reto, de lo que puedo aplicar para ayudarlos”.

Sin embargo, no se le ha dado un programa de intervención que atienda el problema específico de cada uno, simplemente ellos participan junto con los y las demás, y la atención que brinda la maestra es la misma que a los otros niños y niñas del grupo.

(T) es un niño diagnosticado con síndrome autista, la maestra lo incluye en las actividades de canto y anima al resto para que lo acepten y no le tengan miedo, que jueguen y lo inviten a participar, a pesar de que su conducta pueda trastocar las actividades, como ejemplo cuando tira los zapatos, empuja las sillas o rueda por el piso, grita o hace rabietas.

Al respecto de (T), la maestra dice:

“Él viene por dos horas todos los días, especialmente a las actividades en las que pueda estar con otros niños, pues esa es su necesidad, comunicación”.

Para los niños y las niñas la convivencia y la aceptación de otros niños “distintos” ofrece la oportunidad de enriquecer las experiencias e intercambios, porque deberán asumir roles de tolerancia, empatía, ayuda y apoyo.

La maestra se siente satisfecha por ser considerada empática con los niños especiales y comenta:

“En la dirección me pidieron que fuera yo la que atendiera al niño porque la mamá así lo había solicitado. A él le gusta cantar, así que ¡por allí tengo que comenzar!”

Agrega:

“...A veces los padres de los niños que no tienen problemas infunden rechazo y miedo hacia los niños especiales como (T) , pero dentro del aula, los niños no actúan de esa forma, porque ven cómo es la realidad del comportamiento y también porque ven que uno no los rechaza ni les tiene miedo”.

Uno de los ejemplos de rechazo ocurre cuando el padre y la madre de (B) van a la dirección para retirar la niña del grupo con el argumento de que (T) le pega, la maestra se muestra a favor del niño y les dice a los progenitores que él no es agresivo y no lastima a los niños ni niñas del salón. Los progenitores aceptaron una nueva oportunidad, y la niña permaneció con el grupo.

De esta forma la maestra modela empatía a las y los alumnos, quienes responden positivamente y aceptan a (T), lo hacen parte del grupo y aumentan las interrelaciones con el niño, lo cual favorece las oportunidades para su desarrollo social y emocional, que es la razón por la cual se le lleva al aula.

En los días que (T) está dispuesto a la comunicación, los niños juegan con él, incluso (B) que antes le tenía miedo, o le hacen cosquillas, y él se ríe lleno de placer.

En relación con el tema de la inclusión educativa, Vila (2000) dice que es importante hacer de la educación una fuente de igualdad social; esto significa adaptarse a las distintas realidades y desarrollar una práctica educativa que incida tanto en las necesidades educativas de las niñas y los niños como de sus familias.

Otro niño incluido en el aula es (R): tiene siete años de edad, llegó trasladado de primer grado porque no ha podido avanzar en lectoescritura. Su problema de lenguaje y comunicación lo aísla del intercambio con los compañeros y compañeras.

Dice la maestra:

“(R) no habla y casi no comprende cuando le hablan. Aquí los niños lo estimulan para que se comunique”.

Durante el juego un niño le dice:

“(R) di casa”. Y él, que está de buen humor, contesta con sonido casi inaudible “...casa...”

“Ahora di agua”. Él repite “...agua...”

“Dí, mi nombre: (P)...”. (R) no contesta, tal vez es muy difícil repetir ese nombre y retira la cara para que no le pidan más, y se hunde de nuevo en su mutismo.

Los niños que lograron que dijera unas palabras celebran:

“¡Maestra (R), dijo una palabra conmigo!”. Se dirigen otra vez a (R): “Dile a la maestra agua”. Pero (R) no participa más.

Para los niños y niñas la convivencia y aceptación de (T) y de (R), ofrecen la oportunidad de enriquecer experiencias e intercambios, porque podrán asumir roles de ayuda y lograr también satisfacción cuando consiguen que sus incitaciones produzcan respuestas en estos niños con problemas de comunicación.

(R) demanda poco, lo contrario que (T), tal vez por eso mismo recibe menos atención de la maestra. Cuando se le pregunta a la maestra, ella dice:

“(R) vino por bajo rendimiento y está en terapia de lenguaje, cuando lo ubicaron en mi grupo se me dijo que necesita más apresto, por eso está otra vez en preescolar”.

Durante las sesiones de canto (R) participa tratando de imitar a los compañeros. Su rostro es inexpresivo y su expresión corporal rígida, tensa, parece que le cuesta relajarse y disfrutar.

La separación de los progenitores y el maltrato intrafamiliar, son ejemplos de situaciones de conflicto y abuso que se manifiestan dentro de la vida de muchos niños y niñas cuyo impacto puede ser perjudicial en su desarrollo emocional.

(C), una niña, viene llorando y se queja de que (D), otra niña, la empujó. La maestra va con ella y le dice a (D):

“¿Por qué empujaste a C? Pídele disculpas, y la dejas jugar”. La maestra sabe que D, pasa por una situación familiar que le está haciendo daño. La verdadera causa del llanto de C, es que su mamá la noche anterior la castigó.

Así que se vuelve a la maestra y le dice: “Maestra mi mamá me pegó, y yo me dormí”. La maestra la abraza y le dice: “Dile a tu mamá que no te castigue, que te vas a portar bien”.

La maestra explica:

“(C) llora por todo, su papa y mamá se acaban de separar, la familia ha vivido el maltrato del padre, la madre descarga su frustración castigando a sus hijas e hijos también. Los hermanos me dicen que (C) llora todos los días porque no quiere venir a la escuela”... Y agrega: “Yo me siento con ella en el puesto y la consuelo cuando llora aquí en la escuela”.

La escuela donde se realizó el estudio como institución que pronuncia su interés de velar por el desarrollo integral del niño y la niña, no se involucra en el problema del castigo físico a pesar de que existen normas legales que establecen los procedimientos relacionados.

En la práctica, el sistema es ineficiente y burocrático y las y los educadores evitan estas “complicaciones”. La maestra explica que: “si denuncian el caso deben pasar tiempo en las oficinas públicas, porque luego de una denuncia son llamadas a declarar, situación que además pueden traerles problemas con los padres y las madres”.

Papalia y otros (2005) dicen al respecto que el maltrato es un problema de la cultura que penetra la práctica educativa. El castigo físico sigue siendo un método presente en la cultura para disciplinar los hijos y las hijas y los maestros y maestras como parte de ella, reflejan en sus acciones el pensamiento prevaleciente en el contexto sociocultural. La opinión de la maestra en este sentido, así lo demuestra.

En la entrevista dice, respecto a los niños maltratados:

“A los varones a veces hay que darles con el rejo porque son más difíciles de disciplinar, y además que, un poco de rejo no hace daño, el problema es cuando los padres abusan”. Y agrega: “La escuela tiene el programa “Escuela para padres”, pero los padres no asisten. Uno quisiera que los padres de los niños con problemas vengan a esas reuniones, pero es imposible. En cambio los padres de los niños que no nos dan problemas, esos son los que vienen al programa”.

Además no se exige a los padres maltratadores que se atiendan con especialistas de la conducta o trabajadores sociales.

La atención empática de la maestra no es equitativa todo el tiempo, ni con todos. Algunos niños y niñas reciben menos atención, por ejemplo: los que trabajan y no necesitan ayuda, los que no se relacionan mucho con otros niños y niñas ni tampoco con la maestra.

La independencia de algunos niños y algunas niñas tiene a su favor el desarrollo de la capacidad de actuar en el entorno sin la atención y guía constante de la o el adulto, y sólo buscan a ayuda cuando realmente la necesitan (Sroufe, 2000).

La atención de la maestra en estos casos se circunscribe a repartirles material, ponerle nombre a sus trabajos, o cuando se les llama para acercarse al escritorio por algo en especial, generalmente entregar el cuaderno de tarea. También incluye a algunas niñas que “se portan bien” porque no hay que llamarles la atención y porque ellas no piden instrucciones extras. Son niñas independientes que trabajan en silencio y sin dejarse interrumpir por los más conversadores, a veces suelen jugar separadas del grupo también.

4.1. 3. Entusiasmo y optimismo

Los maestros las maestras sirven como modelos de una amplia gama de comportamientos, actitudes y valores, incluyendo la forma como reaccionan ante los eventos de la vida cotidiana, por ello tienen una gran oportunidad de influir en la formación de una personalidad atrayente y cordial en los niños y las niñas (Papalia y otros, 2005, Woolfolk, 2006, Ayala, 1999).

La característica más notable de la maestra desde el principio, es el entusiasmo, competencia social importante especialmente cuando los niños y las niñas están estableciendo los mecanismos de ajuste al nuevo ambiente escolar.

El entusiasmo es una cualidad influida por el aprendizaje social, al observar a otros, los niños y las niñas empiezan desde muy temprano a pensar los eventos y experiencias de sus vidas, pueden ser pesimistas u optimistas. Enseñar la alegría y el entusiasmo es una tarea enorme que exige un espíritu de apertura y un buen modelo; dice Kordich (2000).

La educadora es consciente de que el proceso de adaptación exige motivar a los niños y niñas y comenta:

“Yo les canto para motivarlos y que estén alegres”.

“¡Vamos! cantemos para estar alegres:

¿Por qué se ríe la A? ja, ja, ja, ja...

Mi escuelita, mi escuelita, yo le canto con amor”.

En un ambiente de poca estimulación por falta de recursos didácticos necesarios en este nivel, la actitud optimista de la maestra es una ventana de oportunidad para que los y las preescolares trabajen con entusiasmo. El estilo

optimista desarrolla buen humor, el cual forma parte de las habilidades sociales que ayudan a tener éxito en las relaciones con otras personas (Shapiro, 1997).

Otra manera de fomentar la actitud positiva y el entusiasmo por la vida, consiste en entrenar a los niños y las niñas a formar imágenes positivas de los eventos cotidianos simples y aprovechar los recursos internos que estos poseen. Estas estrategias las orienta al servicio de la educación emocional en las horas de rutina y trabajo.

Elementos sencillos y accesibles como un día de sol son aprovechados por la maestra para enseñar alegría y optimismo; al conversar sobre el tiempo atmosférico ella pregunta a los niños y a las niñas:

“¿Cómo está el día, nublado o soleado?”

-Contestando a coro: ¡soleado!

-Si, hoy es un lindo día de sol... Y yo, (a cada niño-niña), ¿cómo estoy hoy?

-¡Feliz!-Contestan otra vez a coro.

-¡Estamos felices! -Replica la maestra- ¡veamos una sonrisa! Como ustedes dicen que estamos felices vamos a dibujar una cara feliz.”

Y la dibuja en el tablero- “Hoy vamos a estar felices. ¿Que les parece si cantamos?”

-Responden a coro: ¡Sí!

-Cantemos “Sol solcito alúmbrame un poquito...”

Más tarde, la maestra comenta:

“A mí me gusta aprovechar las primeras horas cuando vienen fresquitos (llenos de energía) de la casa para que hagan el mayor esfuerzo. Los animo cantando y de esa manera están más tranquilos y trabajan a gusto”.

También para formar imágenes positivas utiliza el aquietamiento y la relajación con el cantito:

“San Juan se acostó, San Juan se durmió... “.

Una vez “dormidos y dormidas” les pasa algunos mensajes

“Ahora les voy a cantar: Doña araña, trabaja y trabaja, con sus patitas en la telaraña.... Los niños han trabajado muy fuerte, son niños muy trabajadores así como mamá y papá descansan... ahora van a descansar...respiren despacio...”

La actividad de relajamiento constituye un ensayo saludable que les servirá cuando las exigencias del entorno se transformen en situaciones más complejas que inunden su vida de estrés (Castro, 2005, Fernández, Palmero y Breva, 2004).

Sin embargo, el apaciguar o sosegar puede diluirse fácilmente cuando se prolonga más allá del límite en el cual un niño pequeño relaciona por qué está acostado en la mesa, además, su misma naturaleza impulsa hacia la actividad y le impide permanecer tanto tiempo inactivo. Por esta razón, los “menos obedientes” inician el juego de forma disimulada por medio de gestos, movimientos corporales y risas veladas.

También la actividad cognitiva es aprovechada para acompañarla de cantos y algunas bromas. Cuando aprenden los conceptos de lateralidad, donde deben reconocer izquierda- derecha, adelante- atrás, los invita a cantar animadamente:

“¡Mano derecha a ver, cantemos!”. Un niño alza la mano izquierda y le dice: “P...su mano de comer”.

El niño le contesta riéndose: “Esta es mi mano de comer...es mi derecha”... y se ríe de su broma.

Ella se ríe con él y les dice a los niños: “¿Vieron? La maestra se equivocó porque P es zurdo.” Lo cual provoca la risa general.

“Bueno otra vez, alcemos la mano derecha, la misma que yo levanto.

A sacar la mano, a meter la mano, sacúdela,

Con el baile de la media vuelta. Que bien que lo haces tu, tu, tu.

-Ahora la mano izquierda, ¿cual es? ¡Cantemos!”.

También la práctica de un estilo optimista por los padres y cuidadores sirve para llamar la atención, porque la alegría activa sentimientos positivos. De este modo, se logra que desarrollen buen humor y mejoren sus habilidades sociales, lo cual lleva a tener más éxito en las interacciones a lo largo de su niñez; según Shapiro (1997).

Al final del día los niños y las niñas sienten cansancio del esfuerzo que significa ir de una acción a otra, con apenas un espacio de descanso corto en el patio. Ya en la última actividad de la jornada, los niños prestan poca atención y la clase está llena de interrupciones, le cuesta a la maestra que los niños sigan el cuento, ella lo interpreta como señal de agotamiento y les dice:

“¿Qué pasa se les agota la batería? ¿Ya no quieren escuchar?”. Y los anima a ponerse contentos y bailar:

“Si el cuerpo se mueve, echa aire, Si un barquito se mueve, echa aire... (Se abanicán y bailan)”.

Con los movimientos de la actividad están listos otra vez para escuchar por un rato.

La hora del cuento es una actividad que gusta a la mayoría de los niños del grupo y se convierte en un tiempo de esparcimiento agradable,

especialmente si la maestra se prepara previamente y narra el cuento usando un vocabulario comprensible, entonación y mímicas apropiadas a los personajes.

4.1.4 Orden y organización y asumir responsabilidad

En la vida mental de los seres humanos, el orden y la armonía significan salud emocional. El desorden y el caos se asocia con lo que no está bien.

En general, se considera que los niños y las niñas se desarrollan mejor cuando el ambiente ofrece orden y armonía (Papalia y otros, 2005). Los maestros y las maestras fomentan el orden y el clima armonioso porque, de esta forma, se puede aprovechar no sólo el mayor tiempo disponible para aprender, sino también, se favorece el desarrollo individual y el autocontrol.

La maestra del estudio, se interesa en modelar el trabajo ordenado y la organización; ella misma mantiene ordenado el aula, los útiles y documentos de su trabajo. Los materiales para utilizar, y los cuadernos de trabajo, están disponibles al inicio de la clase.

Además, les estimula a cooperar con el orden; para ello designa estudiantes para cumplir pequeños encargos, tales como repartir materiales, guardar todo en su sitio al final de las tareas, archivar trabajos, limpiar y ordenar el salón. Es una labor constante al final de cada actividad y durante ella.

A los niños y las niñas también se les enseña por medio de instrucción directa, a ordenar sus trabajos diarios; primero, junto con la maestra los van colocando en el lugar donde está escrito su nombre, y los archivan en los

cartapacios que llevan a sus casas de tiempo en tiempo. En las semanas siguientes, ya realizan la tarea de manera autónoma. Esta actividad les ayuda a estructurar la secuencia y seguir un orden.

Algunos días rompen este sistema, entonces con la instrucción verbal se les recuerda que existe la buena y la mala nota.

“Recojan, van guardando, coloquen las cosas donde estaban, todo en su lugar, los cuentos también en su sitio... recuerden que todo tiene nota...”

De acuerdo con los avances actuales en el conocimiento del desarrollo emocional, se comprende que este enlaza los factores cognitivos, sociales y emocionales, por ello el orden, la organización y el sentido de responsabilidad favorecen el pensar estructuradamente, lo que a su vez, lleva a comportarse en consonancia. Rogers, en Engler (1996), llama a este desarrollo, congruencia. Que es sinónimo de ausencia de trastorno emocional.

Un avance en el desarrollo emocional de los niños y las niñas, se evidencia cuando a las pocas semanas de iniciadas las clases, ya hay quienes no necesitan que la maestra les recuerde que el aula y los útiles deben ser ordenados antes de regresar a sus hogares; sus trabajos son más limpios y siguen instrucciones. Otros en cambio todavía necesitarán más refuerzos y más instigación para la acción.

Se espera que de esta forma, los y las preescolares vayan asumiendo responsabilidad y mayor autonomía en sus actos, y en habilidades de trabajo que les permitan su inserción al primer grado.

Cuando la estructura de orden falla, sobreviene la impaciencia de la maestra, que les recuerda que se debe dejar todo limpio. Este recordatorio en forma verbal, es un llamado a asumir responsabilidad. Les dice:

“¡El salón debe quedar limpio!... ¡hagan caso!... el otro año van a primer grado y deben aprender a obedecer a la maestra.... Para aprender a leer y a escribir hay que ser ordenados... si no van mal preparados”.

Sin embargo, en la mayoría de las veces, la maestra usa el elogio y el reforzamiento positivo para enseñar orden, trabajo organizado y responsabilidad.

Al terminar de rasgar papeles para el trabajo de la mañana, (J) y (O) toman los implementos de aseo y van, puesto por puesto, recogiendo. La maestra comenta al grupo:

“Hoy vamos a aplaudir a (J) y a (O) que han cooperado con la limpieza del aula”. Les agradece, con un “gracias” y lo refuerza pidiendo aplausos para ellos “por cooperar en el orden y aseo del salón...”

En el grupo estudiado, las oportunidades para el desarrollo emocional se ven favorecidas por las constantes acciones psicoeducativas de la maestra, hacia las conductas de orden y secuencia en el trabajo que realizan y en el asumir responsabilidad.

Dice a los niños:

“Cooperen con ellos y ayuden a recoger en los puestos”. Animados por eso otros empiezan a cooperar. (G) y (H), toman cada uno un paño y empiezan a limpiar las mesas. Otra niña recoge las cajas de útiles y ayudan a guardar en los estantes.

La repetición de las instrucciones para seguir un modelo de trabajo: qué deben hacer primero y qué después, son guías valiosas para modelar

comportamientos de orden y organización en las tareas que realizan, lo cual de acuerdo con Maschwitz (2005) favorece la coherencia del pensamiento.

Igualmente, trabajar con secuencia y organización les ayuda a evitar pérdidas de tiempo. Esto es posible si son encaminados a seguir pasos en la resolución de tareas que van aumentando en complejidad (Maschwitz, 2005).

De acuerdo con las afirmaciones de Vila y Jenichen (2003), los niños y las niñas del grupo evidencian objetivos del bien pensar relacionados con el orden y la organización del trabajo y la higiene mental (los trabajos diarios). Cuando logran pensar en secuencia (contestan preguntas después del cuento y conversan sobre los temas del aula); son espontáneos (cantan, bailan, juegan, ríen, se juntan, se apartan); van alcanzando metas e incrementando sus habilidades sociales para estar en grupo sin mayores conflictos y cooperan entre sí, unos más que otros, pero en general, es evidente que avanzan.

Quienes ven obstaculizados sus esfuerzos de relación con otros, se retraen, se enojan a menudo, se aíslan. Las emociones que experimentan parecen absorber su atención. Goleman (1996) señala que estos problemas impiden el funcionamiento de la mente.

En el aula poco o nada se hace en estas situaciones. Los enojados provocan respuesta de la maestra, en el llamado de atención; pero a los aislados casi no se les invita a salir de este comportamiento.

4.2 Categoría 2. Experiencias psicoeducativas y aprendizaje y desarrollo emocional

En esta categoría se analizan los rasgos:

- Acciones psicoeducativas para aprender disfrute y alegría en la escuela.
- Acciones psicoeducativas para aprender normas de convivencia en el aula.
- Acciones psicoeducativas y experiencias para aprender liderazgo y disposición de ayudar.
- Experiencias psicoeducativas para autoconcepto y autorregulación conductual.

Para cada rasgo se han seleccionado, de las fuentes de datos, los ejemplos típicos que evidencian las acciones educativas que emprende la maestra para el aprendizaje de comportamientos del desarrollo emocional esperado en edad preescolar.

CUADRO 2
CATEGORÍA EXPERIENCIAS PSICOEDUCATIVAS APRENDIZAJE Y
DESARROLLO EMOCIONAL

EXPERIENCIAS PSICOEDUCATIVAS	APRENDIZAJE Y DESARROLLO EMOCIONAL
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Para aprender disfrute y alegría en la escuela: ○ Canto, baile, animación. ○ Juego espontáneo en el aula. ○ Juego al aire libre. 	Disfrute y alegría
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Para aprender normas de convivencia en el aula: ○ Instrucciones verbales. ○ Límites claros. ○ Uso de refuerzos. ○ Guía de habilidades y destrezas. 	Normas de convivencia
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Para aprender liderazgo y disposición de ayudar: ○ Instrucciones para compartir. ○ Reforzamiento positivo. ○ Tareas de colaboración entre pares. ○ Instrucción directa. 	Liderazgo y disposición de ayudar
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Para aprender autoconcepto y autorregulación conductual: ❖ Instrucciones verbales. ❖ Refuerzo social. 	Autoconcepto y autorregulación conductual

FUENTE: Datos obtenidos por la investigadora. 2006.

4.2.1 Experiencias para aprender disfrute y alegría

La alegría es una de las emociones que más contribuye con el desenvolvimiento de la personalidad. La alegría ayuda en el desarrollo de la habilidad para establecer contacto con otras personas. Csikszentmihaly, en Maschwitz (2005), afirma que lo más valioso es que la alegría no depende de los acontecimientos externos, sino más bien de cómo aprendemos a interpretarlos.

Además, no es necesario que los niños sean “mariposas sociales”, dicen McClelland y Katz (2001), pero sí es importante que tanto los padres y las madres, como las y los educadores conozcan y valoren los estados de ánimo que van a ir forjando el fundamento de una personalidad atrayente y cordial, y contribuyan con el bienestar que fomenta el buen ánimo.

El canto y el juego son las acciones psicoeducativas más utilizadas por la maestra, para fomentar alegría. Los niños y niñas cantan todos los días y durante diferentes actividades. Hay cantos para contar, para las vocales, para ir en fila al patio, para calmarse, para jugar, para reforzar aprendizajes. La maestra domina un amplio repertorio de cantos. Los niños tararean los cantos infantiles conocidos mientras trabajan.

También el uso de un fondo musical a bajo volumen, es una estrategia de la maestra para animar el trabajo cotidiano. Ella misma comenta:

“A veces, utilizo música clásica con el mismo propósito... para serenar y relajar tensiones”. (Durante la actividad, niñas y niños son invitados a relajarse, a respirar acompasadamente y aquietarse en las mesas).

Otra actividad que propicia el desarrollo de la expresión alegre, es el baile folklórico. Los niños y las niñas lo mencionan como algo que les agrada mucho:

Un niño dice: “A mí me gusta bailar típico, eso me pone feliz...”

Una niña explica: “A mí me encanta bailar típico, la Denesa, cumbia...todo...”

Otro niño dice: “Mi favorito es el baile, zapateamos, damos vuelta y vuelta”.

Los momentos para la alegría en el aula, cuando se les puede ver alegre, con grandes sonrisas, ocurren cuando practican cantos con expresión corporal, cuando juegan, cuando tienen libertad de movimiento. Estos espacios son pocos porque la mayor parte del tiempo los niños lo ocupan en trabajos de preparación para la lectoescritura.

En vista de que la alegría se asocia con el logro de metas, afirma Cortese (2002), la maestra gradúa las tareas y actividades programadas para la jornada, a fin de lograr esos espacios de esfuerzo-relajación que constituyen parte del bienestar (Fernández, y otros, 2004). De esta forma se produce el equilibrio entre el esfuerzo por la tarea y la superación de ella con la consiguiente relajación que asocian con alegría y bienestar (Cortese, 2002).

Otro espacio para la alegría, es la clase de Educación Física; después de una semana de trabajo, los viernes, participan en la clase de educación física. En el patio, practican juegos donde pueden dar rienda suelta al ejercicio físico, correr, saltar, reír, gritar.

El juego al aire libre es la referencia de alegría que aluden cuando se les pregunta sobre la alegría:

-Un niño dice: “Mi favorito es el día de educación física, porque puedo correr, dar volteretas, jugar el escondido y la pega”.

“Feliz, es cuando uno comparte todos los viernes en educación física, jugamos carretilla.

-Aquí estoy feliz porque juego el escondido en el recreo...

-Una niña dice: a mi me gusta jugar todo, el escondido, la pega..., el gavián y los pollitos. La maestra juega con nosotros y canta: a la una te robo un pollito... y nosotros nos agarramos duro, para que no nos lleve el gavián... a (l) le gusta ser el gavián...también a (E)”.

Si las tareas se siguen una tras otra, los niños y las niñas buscan momentos de relajación. El juego espontáneo que surge en los espacios que dejan las rutinas escolares, son disfrutados y lo expresan conversando, moviéndose por el aula y sonriendo.

Otro niño dice:

-“A mí me gusta jugar con mis amigos, correr, brincar como rana...

-Yo estoy feliz cuando me metieron en la escuela porque aquí jugamos, pinto con lápices de colores”.

El poco espacio disponible en el aula, hace que esas expresiones de espontaneidad suelen verse como “amenazas al orden”, o un peligro porque pueden golpearse, de allí que sean rápidamente aplacadas.

4.2.2 Experiencias psicoeducativas para aprender normas de convivencia en el aula.

Es importante que en la escuela además del hogar, afirma Castro (2005), se acostumbre a los niños y las niñas a la necesidad de practicar orden, seguir las normas de convivencia, tener un horario y rutinas de trabajo.

En el aula desde el primer encuentro, se dan instrucciones verbales que van destinadas a establecer el orden y las normas de funcionamiento en el aula.

La maestra explica que:

“Junto con el planeamiento de las tareas se dan los parámetros de cómo debe ser la conducta dentro del aula”.

Algunos de estos son: (Anexo 10)

- Esperar turno para entrar y salir del salón.
- Limpiar y ordenar las mesas después de cada actividad.
- Guardar y cuidar los útiles de trabajo y juguetes.
- Compartir (la merienda, los juguetes).
- Obedecer a la maestra.
- Ayudar a guardar juguetes.
- Colocar las cajas de útiles en su lugar.
- Pedir turno para hablar.
- Respetar a mis compañeros.

Las normas se enseñan como parte de la obediencia a la maestra, con menor frecuencia sin embargo, se trata el establecimiento de normas como algo necesario para poder trabajar, aprender juntos y como camino hacia la responsabilidad.

Se tiende la disciplina, a enseñar como “ser bien portado”. Y “obedecer a la maestra”, se convierte en la meta más importante. A la lista anterior, la maestra agrega otras normas en su planificación diaria (Anexo 9):

- Respetarnos a nosotros mismos.

- No debo golpear, no debo pelear, no molestar, no ser necio, empujar, o provocar, porque me amo y amo a mis compañeros.
- No jugar “fuerte”.

En general, la maestra establece reglas y límites claros, y advierte a las y los estudiantes apenas comienzan a descontrolar su comportamiento. Estos límites abarcan: estar separado del grupo, sentarse aparte, comer de último.

Otras normas como hacer fila para lavarse las manos antes de comer, guardar los útiles en el sitio, pedir por favor que se les abra el termo, son las más comunes. El seguimiento de estas normas se evalúan.

La maestra advierte a los niños:

“Voy a evaluar poniendo un ganchito cuando meriendan y dejan la mesa limpia, recogida la basura. No deben quedar papeles en el piso”.

Además explica durante la entrevista: “...para guiarme en el desarrollo de habilidades y destrezas que debemos ir modelando en el niño de preescolar, utilizo la guía o perfil de egreso que nos ofrece el Ministerio de Educación”. Esta guía incluye (Anexo 10):

1. Su identificación como niño-niña interactuando en el medio.
2. Solidaridad y cooperación en el grupo.
3. Respeto, tolerancia y compartir sin hacer daño a los otros.
4. Seguridad y confianza consigo mismo, con los demás y con su propia capacidad de aprender.
5. Reconocimiento de sus éxitos y equivocaciones.
6. Practicar valores.

Las normas se siguen recordando verbalmente para fijar la conducta y se estimula con el refuerzo positivo, a quienes ya las han interiorizado. Esta, dice Castro (2005), es una forma efectiva que utilizan los maestros expertos para lograr el establecimiento de normas de convivencia en el aula.

“La mesa de los que terminan y recogen, va primero a lavarse las manos y comer”.

También hace uso del elogio como refuerzo positivo a los trabajos limpios y bien hechos:

“-¡Qué bonito (E)...vean el trabajo....¿Está bonito verdad?”.

“-Maestra ¿verdad que mi trabajo está bonito? –ella responde- Si miren lo que hizo... pintó de muchos colores, qué bonito”.

“-Le damos gracias a J., que ha limpiado las mesas hoy”. También les dice- “miren el trabajo de... ¡qué bonito!”

A los niños y niñas que siguen instrucciones, se les pone el sello de cara feliz en el trabajo.

A los que trabajan siguiendo instrucciones les dice:

“Miren qué bonito el trabajo de (J,) el de (E), el de (Ke). Los trabajos más bonitos son los de los (niños) que trabajan en silencio”.

La maestra insiste en las normas de cortesía: “Recuerden que decimos: gracias, permiso, por favor, discúlpame”.

El uso de refuerzo negativo: ejemplo eliminar el premio de comer primero, es otra forma de moldear conductas. Si están corriendo por el salón les dice: “Los que están sentados van primero a lavarse las manos y a “merendar”; y los que estaban jugando o de pie comen de último”.

También usa las consecuencias para moldear comportamientos:

“-Hagan silencio, recuerden trabajar en silencio...”

-Vamos al patio a jugar... pero primero hacen silencio y forman la fila y después salen a jugar”.

Junto con las normas, es necesario establecer las sanciones; sin embargo, estas se dan generalmente cuando ocurre la trasgresión.

Las normas también se refuerzan usando castigo: una cara triste si olvidan lavarse las manos, si no hacen fila y saltan su turno o atropellan. Regaño, si no responden a sus llamados de atención: “¡Tengo que regañar!”. “Hagan caso, es en fila, atropellando no... que se golpean”.

Dejar sin recreo es una medida extrema para los que insisten en jugar o conversar mientras ella habla, o cuando deben terminar un trabajo.

La maestra insiste en la gráfica de conducta (un cartel que reproduce la guía de conducta) ubicada en la pared porque “me ha dado resultado”.

A los niños y las niñas les dice:

”Recuerden que pongo ganchito en la gráfica. Hay que ser ordenados. Si eres ordenado eres bonito”.

Le damos un aplauso a la mesa de las niñas, miren ellas dejaron todo limpio para salir al recreo. Voy por las filas revisando...”

4.2.3 Acciones psicoeducativas para enseñar liderazgo y disposición de ayudar

Desde los primeros días, la maestra utiliza la instrucción verbal para pequeños encargos que van seguidos de reforzamiento a quienes primero van

adoptando conductas de colaboración en el aula. De esta forma, van surgiendo los niños y las niñas líderes (Castro, 2005).

Compartir la merienda con los y las que no traen, también es otra forma de que se identifiquen con los problemas ajenos. La maestra estimula este comportamiento al felicitar frente al grupo quienes comparten.

En la edad preescolar, el motivo central puede ser ganar elogio o aprobación, esto responde, más bien, a las expectativas sociales de “ser buenos”. Lo importante de acuerdo con Woolfolk (2006), es que las conductas altruistas, con el tiempo, se interiorizan como principios o valores.

Otra acción psicoeducativa tendiente a fomentar liderazgo es asignar colaboraciones y reforzar a los niños y las niñas que hacen bien su trabajo o encargo.

Dice la maestra durante una entrevista:

“Yo nombro jefes de mesas que son responsables de repartir y ordenar. Y les digo: aquí ustedes son grandes como sus papás cuando van a trabajar... Este trabajo es rotativo, de manera que todos tengan oportunidad de hacer la tarea... Y todos tienen oportunidad de contribuir al orden y limpieza del salón... porque los que no reparten útiles, ayudan a barrer, a repartir la leche y dejar todo limpio”.

El liderazgo y la conducta prosocial son cualidades que precisan ser enseñadas y reforzadas por los maestros. El líder, como se comprende el término hoy, es la persona que busca el bien común a través de su contribución y de su ejemplo (Catret, 2001).

(St) es una niña líder en el grupo, va por los puestos y le ayuda a la maestra a repartir los útiles a los compañeros, igual recoge y ayuda a archivar en su lugar los trabajos de los compañeros. Este ejemplo es seguido por otras niñas y niños y también colaboran con la maestra.

El buen ejemplo es un factor que es necesario resaltar sobretodo, en una sociedad que se desgasta por la desintegración de la familia, la falta de credibilidad de las personas en el poder y los antivalores que se difunden en los medios de comunicación, entre otros.

En el aula, casi de manera intuitiva, algunos niños y niñas empiezan a asumir la tarea de ordenar y colaborar en la limpieza del salón de clases.

Al terminar la merienda, de forma espontánea (J) se dirige al sitio de los útiles de aseo y empieza a barrer, (A) y (R) lo imitan y juntos van por los puestos recogiendo, y piden a los compañeros que les depositen los envoltorios en la cesta de basura. La maestra les da las gracias.

Es importante, señalan Papalia y otros (2005), que los niños y las niñas aprendan que sus acciones tienen repercusiones positivas o negativas en los otros, esto refuerza su autoconocimiento y ayuda en la construcción de su autoestima. El refuerzo seguido a la conducta, ayuda a fijar los comportamientos.

Los niños y las niñas también pueden mostrar conducta prosocial o de ayuda a los demás cuando los niños logran inhibir sus propias necesidades de atención y captar los sentimientos ajenos y sentir que su ayuda es importante.

(S), una niña, entrega su trabajo a la maestra y va al puesto de (A), otra niña, que muestra su cara afligida cuando tiene que rasgar, pegar, rellenar y colorear, la sienta en sus piernas y le ayuda.

Los días en que no se aísla o se deprime (J) opta por ayudar a los compañeros apenas termina su trabajo. Los favorecidos son generalmente (Jo) que no trabaja rápido y se distrae, (V) que tiene también problemas de dexteridad, y también se le acerca a (K) quien no lo rechaza y se deja ayudar.

En otras ocasiones (J) va recogiendo los sobrantes del papel rasgado suyos y de los que terminaron, y se los da a los que no terminan de rasgar sin mayor contacto, es decir, no les habla, pareciera que se previene del rechazo e intenta solamente su proximidad.

Catret (2001), afirma que el líder es un niño que ha desarrollado conocimiento práctico, y que lo usa de manera intuitiva para lograr objetivos.

La maestra, para estimular a (J) porque le gusta ayudar, le da el encargo de repartir la leche y galletas del programa nutricional; de esta forma él logra el objetivo de ser reconocido y tomado en cuenta de manera favorable.

Conocimiento tácito del líder es lo que también muestra (Jf) ella es segura de sí misma, trabaja concentrada en la tarea, resiste las interrupciones de las compañeritas que le conversan en la mesa.

Cuando termina, se coloca en posición de recoger los útiles de los puestos y guardados en su sitio, y sin que la manden, ayuda a archivar los trabajos de los compañeros. Se cuida de entrar en conflicto con otros que quieren cooperar, cuando eso ocurre, les permite recoger parte de los trabajos y colaborar con ella, trabaja en equipo.

En la actividad de baile, ella es la designada por la maestra para encabezar el baile. En las prácticas, se concentra en su actuación y sirve de modelo para que la sigan las otras parejas.

Lo mismo en los juegos dentro del aula, las compañeras la quieren cerca. Ella dirige y organiza el grupo de las niñas. Es mamá en el juego fantástico de la familia, la que cuida a las enfermitas... Las compañeras esperan por su decisión para empezar el juego.

Las iniciativas de limpiar el salón, de repartir los cuadernos de trabajo y los materiales a los compañeros son rasgos que señalan una actitud altruista incipiente que pueden ser reforzadas para cultivar el liderazgo y la conducta en pro de los demás.

El aula de clases como institución, revela los valores predominantes en la cultura. En este sentido, la conducta prosocial y el liderazgo son menos favorecidos como conducta esperada en relación con la competencia y la idea de ganar, que se fomentan, a menudo, más de lo deseado. Ejemplo, los reinados locales y provinciales del nivel preescolar o las competencias de canto de las niñas y canto de los varones.

Cuando (Jf) agrupa a las niñas para la actividad del canto mientras la maestra archiva los trabajos con algunos niños, el estímulo es a favor de la competencia, la maestra dice:

“Ahora van los varones.... Vamos a ver si se dejan ganar de las niñas...”. Después de varios intentos de acoplarse en los cantos, les dice: “Yo creo que ganaron las niñas”.

El liderazgo, como valor en el aula, se motiva a través de trabajos pequeños y encargos, cuya finalidad es "ser bonitos", o "portarse bien", precisa menos el objetivo de desarrollar cualidad de liderazgo y conducta prosocial, o puede causar confusión de por qué hacen las cosas.

Por ello, el modelo que ofrece la maestra al organizar, ordenar y moverse por los puestos para que todos los niños y las niñas recojan, o bien que tengan los materiales de trabajo, sirve a quienes quieren imitar su conducta.

4.2.4 Experiencias psicoeducativas para enseñar autoconcepto y autorregulación conductual

La autorregulación de la conducta es una expresión del desarrollo emocional que se espera alcanzar en la edad preescolar. Es en esta fase del desarrollo, donde el niño y la niña consiguen regular la excitación y la conducta sin intervención de los adultos (Sroufe, 2001).

En el aula sin embargo, el desborde de las emociones suele acompañar la realización de algunas actividades, y esto es indicativo de que el desarrollo no ha sido alcanzado.

En la mesa de los varones, más activos, forman "relajo", es decir, se empujan, dan volteretas por el suelo, vuelcan sillas detrás del niño que reparte la plasticina.

La maestra acalla este desbordamiento del orden con el canto:

"San Juan se acostó, San Juan se acostó, San Juan se durmió".

Todos deben quedar descansando con los ojos cerrados. Esta forma de lograr el control es, para Sroufe (2001), la llamada regulación guiada.

Con los ánimos más sosegados, ella misma reparte entonces la masilla para la siguiente actividad.

En su camino hacia el logro de la autorregulación de la conducta, que es la meta al final de la edad preescolar, los niños y las niñas deben superar etapas de desarrollo del autoconcepto equilibrado y creíble de sí mismo y el reconocimiento de otros (Sroufe, 2001).

La aceptación de las y los compañeros para jugar, significa aceptación. Los niños y las niñas expresan esa aceptación percibida durante los intercambios en el aula:

“...a mí me gusta jugar con mis amigos...”

“... en el patio jugamos y corremos...”

“...mis amigos con (I), (E), (V), (LR), con ellos jugamos, saltamos, hacemos volteretas...”

“... en mi casa, me gusta jugar con mis primos...”

El autoconcepto es la imagen total que se tiene de uno mismo. Es lo que se cree acerca de quién es uno, las capacidades y las características (Papalia y otras, 2005). En cambio el rechazo es percibido como una afrenta a su autoconcepto, por eso dicen:

“... Yo me pongo triste cuando mis amigos no quieren jugar conmigo”.

“...Yo me enoja cuando mis compañeros me hacen burla o me ponen sobrenombre (apodos)”.

El desarrollo de autoconcepto tiene un significado social, se da en el contacto con otros, y la entrada al preescolar constituye una oportunidad importante para el intercambio. Por eso las experiencias de juego y las oportunidades para reafirmar el “yo”, son importantes.

(K) generalmente se cansa, la maestra la anima:

“(K), corte esos papelitos más grandes y verá que así termina más rápido”. Y al terminar le dice: “¿Ves que si podías? Haga las cosas usted misma y verá que sí puede hacerlo”.

El encuentro con otros niños, niñas y un adulto diferente de sus padres, multiplican las formas de interacción y por tanto oportunidades de incorporar a su autoimagen la comprensión gradual de cómo son vistos por los demás.

“Al ganar una carrera,...yo corro más rápido, soy fuerte, puedo ganar...
... resistir un empujón en la lucha... significa soy fuerte, no me vences...”

A través de la aceptación de los otros y el despliegue de la energía que les permite saltar, correr, dar vueltas; los niños y las niñas se reconocen con destrezas y habilidades. El “yo soy” del niño y la niña se amplía muchas veces. Dice Rodríguez (2001) al respecto, que esto se debe a que los niños están volcados hacia la conquista del mundo.

La maestra anima a un niño que no termina: “Vamos, sí puedes hacer ese dibujo... (de la figura humana)... “

Los mensajes positivos que se envían son necesarios para la formación del autoconcepto sano. También elogia los buenos trabajos, o cuando logran terminar y dice:

“Vean el trabajo de (J), hoy hizo un buen trabajo...”

Elogia las buenas acciones: cuando comparten la merienda dice: “recuerden compartir, es bueno compartir con los niños que no trajeron hoy su merienda”.

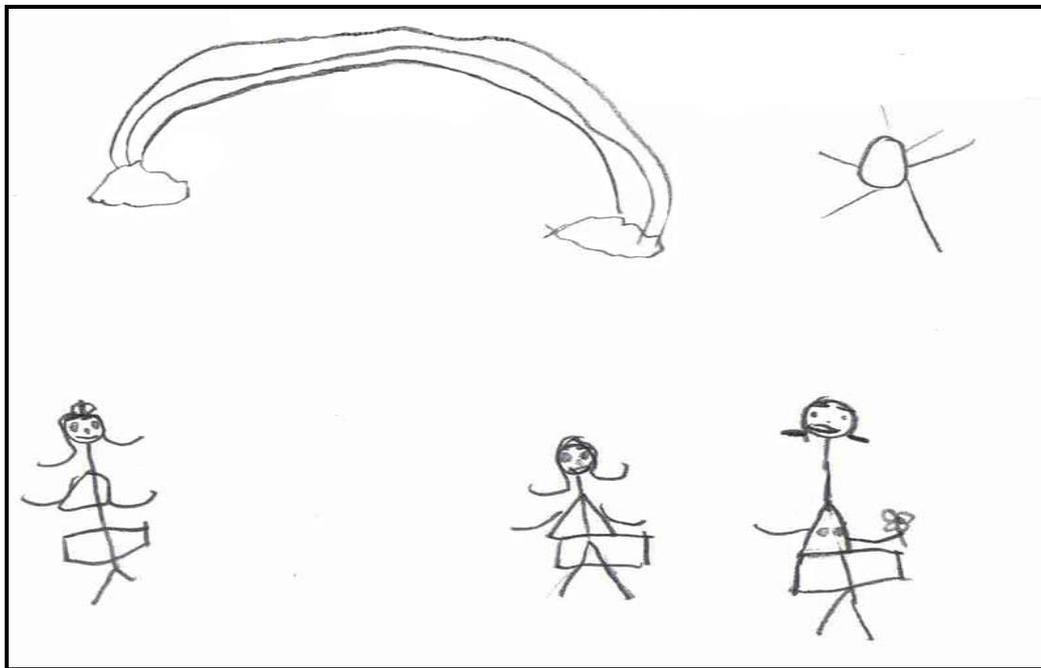
A los que ayudan a guardar: gracias a los niños que ayudan. Los niños reconocen los mensajes de aprobación:

“Cuando me felicita la maestra yo estoy feliz y se lo digo a mi mamá. Ella (la maestra) se puso muy feliz porque yo hice bien los trabajos y me porté bien... Ella lo vio y dijo que estaba bonito.” (El automensaje es “qué bien hago los trabajos, soy hábil”).

Otra niña comenta: “Un día que yo le compartí mi merienda a la maestra y se puso feliz...” (Soy aceptada).

Una niña dice: “A mi me hace feliz cuando la maestra me felicita porque mi trabajo está bonito”. (Qué buen trabajo hago)

Las autoafirmaciones forman parte del desarrollo del “yo” y el autoconcepto, que la niñez de cinco años empieza a vincular sobre distintos aspectos de sí misma, como soy fuerte, puedo saltar, les gano a otros dando una voltereta, puedo lanzar lejos la pelota.

IMAGEN 3**La felicidad porque le di una flor a La Maestra**

Fuente: Dibujo de una niña. 2006.

Estas percepciones se expresan en una imagen de todo o nada, porque aún no integran que se puede ser bueno para unas cosas y no tan bueno para otras, igualmente todavía el autoconcepto y autoestima del niño son vulnerables y maleables (Sroufe, 2000). Las experiencias tempranas tales como el trato áspero o la crítica, producen profundas dudas de sí, porque su autoestima puede verse socavada (Papalia, 2005).

Una niña dice:

“A mí no me gusta que me regañen: ...Yo me enojo cuando la maestra me regaña y me grita”.

Las expresiones de reconocimiento o rechazo de las y los compañeros, personas adultas y maestros y maestras, tienen fuerte impacto en la autoimagen que forman los niños y las niñas de sí. En el grupo responden de formas distintas.

(Jo) una niña, juega apartada porque no la aceptaron en el juego. (Ke) se le acerca, simula que quiere jugar con ella y le quita el osito, las demás compañeras lo esconden y se burlan de ella. Cuando por fin se cansan del juego le regresan el oso, y ella vuelve a su puesto callada, no protesta, ni pide ayuda a la maestra.

La crítica del adulto o adulta, puede tener el mismo efecto:

La maestra dice a un niño:

“¡Qué trabajo tan feo!”. O: “Este trabajo está mal, ¡usted no siguió instrucciones!”.

(Ju) no responde, parece aceptar sin rebelarse.

Los compañeros que abusan, también pueden socavar la autoestima:

Durante el juego con (Ke) dos niños se acercan al puesto y les quitan los carritos... ellos no hacen oposición y aceptan la situación tristes.

La maestra explica que (Ju) “... sufre maltrato por negligencia, su vida es un constante riesgo a otras formas de abuso, en el aula anda perdido”.

Esta indefensión es lo que Seligman señala como desamparo aprendido. (Ju) ha llegado a creer que para él las cosas no pueden salir mejor, y lo peor es que no hay nada que pueda hacer por cambiar la situación, por tanto, no hace ningún intento.

IMAGEN 4

Tristeza porque me quedo solo en la noche



Fuente: Dibujo de un niño. 2006.

El desborde de las emociones suele acompañar algunas actividades, como por ejemplo: modelar con plastilina, los juegos en el aula, esperar entre una actividad y otra, mientras se reparte material.

Los varones, más activos, forman “relajo”: se empujan, dar volteretas por el suelo, se vuelcan unos encima de otros, gritan, corren, empujan. Las niñas conversan animadamente y suben el volumen de la voz. Estas conductas son rápidamente controladas por la maestra, primero con canto: San Juan se acostó, San Juan se acostó, San Juan se durmió.

Con este canto, deben sentarse y reclinar la cabeza en la mesa por el tiempo que la maestra considera que se han calmado los ánimos. Si esto falla,

la maestra recurre al regaño con volumen de voz, o castigo, y suspende la actividad como último recurso.

El aislamiento como forma del aprendizaje por reforzamiento, se usa para lograr el autocontrol. Los niños se aíslan de otros compañeros, en mesas separadas. Es una estrategia que la maestra usa con frecuencia. Algunos niños son los más corregidos con la medida.

Cuando el ruido se deja sentir y la maestra ve interrumpida la labor que realizan en ese momento, inicia el canto: "La lechuza, la lechuza, dice sch". Los niños y las niñas que desobedecen y siguen conversando a pesar del canto, se les segrega del grupo y no se les invita a participar.

El autocontrol es una meta que es importante para que los niños y las niñas preescolares puedan manejarse con independencia de la supervisión constante de los maestros o maestras, y a largo plazo, también meta en el desarrollo de una personalidad sana.

A través del autocontrol, los niños demuestran responsabilidad, entendida como la satisfacción de las necesidades propias o el uso de sus derechos sin menoscabo de los derechos y necesidades de los otros (Sroufe, 2000).

En el grupo, algunos de los varones y niñas no logran autocontrol, todavía requieren del control externo. Esta será una meta por alcanzar en su desarrollo emocional de acuerdo con las normas del desarrollo para esta edad.

4.3 Categoría 3. Estilo de manejo del aula y comportamiento emocional.

Esta categoría analiza las acciones que constituyen el estilo directivo para el manejo del aula, y sus consecuencias en el comportamiento emocional de la población del estudio.

Su rasgo distintivo es el estilo autoritario, y las conductas propias de esta modalidad son: la afirmación del poder, falta de empatía, amenazas y pérdida del amor.

CUADRO 3

ESTILO DE MANEJO DEL AULA Y COMPORTAMIENTO EMOCIONAL

ESTILO DE MANEJO DEL AULA	COMPORTAMIENTO EMOCIONAL
<p>Autoritario con:</p> <p>Afirmación del poder</p> <p>Falta de empatía</p> <p>Amenazas y Pérdida del amor</p>	<p>Moratoria de la autonomía y autocontrol</p> <p>Obediencia</p> <p>Miedo, inseguridad, enojo</p> <p>Aislamiento</p> <p>Pérdida de autoestima</p>

FUENTE: Datos obtenidos por la investigadora. 2006.

4.3.1 Estilo autoritario

El estilo de liderazgo para el manejo del aula es autoritario, se enfoca en mantener el orden en el aula de clases para lograr la instrucción.

Desde el primer día va estableciendo las normas a los niños, y las niñas, y a las madres de familia; a éstas últimas les pide hacer su trabajo desde la casa, y a la niñez le pide obediencia.

Dice:

“Yo necesito que ustedes cooperen, ustedes allá en casa y yo aquí en la escuela”.

A los niños les dice: “Yo soy la mamá gallina y ustedes son mis pollitos”.

A medida que el año escolar avanza, el estilo optimista habitual de las primeras horas se transforma fácilmente en enojo cuando los niños hacen escaramuzas mientras meriendan, o pequeños juegos que requieren desplazarse del puesto y moverse por el salón.

Con los niños y las niñas que no obedecen permanecer en el puesto, la maestra recurre a la afirmación del poder, o el control autoritario que ocurren en el hogar y en la escuela indistintamente. Suele ser una forma de influir en la conducta de hijos e hijas o estudiantes (Papalia y otros, 2005).

Este estilo de control, parece estar arraigada en la cultura que se reproduce en las situaciones conflictivas en el aula observada y tiene por objeto desalentar la conducta indeseable mediante el regaño, volumen alto de voz y comunicación gestual de disgusto, acompañado de enojo en mayor o menor grado.

A un grupo de varones, con volumen de voz alto les dice:

“¡A sus puestos! ¡Tengo que regañar, hagan caso y se portan bien! A la hora de comer no se juega!... van a derramar los jugos y ensuciarse las camisas!”

Al respecto de su enojo, dice en la entrevista:

“No es que me enojo, tengo que ser firme, porque si no los niños se descontrolan y como el salón es estrecho se golpean”.

El enojo que acompaña la afirmación del poder es inaceptable por la educadora. Tal vez resulta por la idea generalizada de que los maestros y las maestras de niños y niñas pequeños deben responder de forma cariñosa, comprensiva y empática, siempre, lo cual es casi imposible desde un punto de vista humano.

Cuando juegan o trabajan el ruido se deja sentir y la maestra ve interrumpida la labor, entonces inicia el canto:

“La lechuza, la lechuza, dice sch...”

Con este canto, deben obedecer, sentarse y reclinar la cabeza en la mesa por el tiempo que la maestra considera que se han calmado los ánimos.

La intervención de la maestra va encaminada a recuperar el control de la conducta y la expresión de impulsos, al mismo tiempo que ofrece una oportunidad para aprender que pueden detener una acción aunque esta se haya iniciado.

Este es un paso hacia la inhibición de impulsos de manera guiada que en alguna forma, prepara el camino hacia el logro de la autorregulación, aún en ausencia de la persona que cuida al niño o la niña (Sroufe, 2000).

Si el canto, como mecanismo de control de la conducta disruptiva, falla, la maestra recurre al regaño con volumen de voz, o suspende la actividad como último recurso:

“¡Paren ese juego violento!... ¡van a guardar los juguetes y modelar con plasticina!... ¡A estos niños sólo gritándoles hacen caso!”.

El regaño aún de los niños más intranquilos, es la nota característica para lograr el control. Los regañados y los no regañados por igual se recogen en los puestos, algunos con caras agachadas otros se miran.

Cuando la intervención de la persona adulta no ofrece más salida que acatar su disposición, los niños y las niñas no tienen oportunidad de medir el alcance de su conducta porque no se incluye en la transacción el espacio de reflexión de la consecuencia de los actos, lo cual deniega oportunidades de desarrollo emocional.

En cambio, la negociación y la asignación de consecuencias cuando la negociación falla, pueden ser formas más eficaces para lograr el autocontrol conductual propio del desarrollo que deben ir logrando los niños y niñas gradualmente, como parte de su desarrollo emocional.

En parte, esta falla en el desarrollo es propia de infantes dirigidos con estilos autoritarios de control, porque se ubica la responsabilidad de la conducta y sus consecuencias no en el niño o la niña, sino en el adulto o adulta que sanciona.

Por otro lado, el efecto del regaño como forma de control es momentáneo, al poco rato, apenas hay oportunidad los niños siguen jugando y

corriendo si no se les detiene. No parecen lograr autonomía y autocontrol conductual.

Los niños resienten el control por medio de regaño. (N), un niño, dice:
“Me enoja que me regañen... en mi casa y en la escuela”.

La amenaza de decirlo a la mamá también es otra forma de control para quienes de ninguna otra forma la maestra logra aquietar.

Dice la maestra: “(V) yo voy a hablar con su mamá, porque se portó mal y quiero que le pegue”

En entrevista, la maestra señala:

“Hay niños que el regaño no les sirve, el hogar debe ayudar, por eso hablo con la madre, porque si ellos hacen su parte se facilita el trabajo”.

En los niños o niñas, la querrela a los padres o madres para lograr el control conductual deseado provoca efectos no favorables. Un niño dice:

“A mi me enoja que le peguen querellas a mi mamá”

Hay sentimientos y comportamientos que parecen no tener eco en la comprensión de la maestra: quienes se enojan, son agresivos, no terminan el trabajo por estar jugando, “se portan mal”, no obedecen y los niños muy “mimados”.

Cuando (J), un niño, se muestra enojado y no obedece sus instrucciones, esto es, que deambula por el salón sin terminar su propio trabajo y provoca a los compañeros, la maestra lo sienta en una mesa separada del grupo y allí se queda toda la jornada.

En la clase siguiente (J) está todavía aislado. La maestra lo anuncia diciendo:

“(J) hoy está sentado en una mesa, aislado del grupo, enojado, no puede estar con el grupo, tampoco termina sus trabajos, se queja de todo... Y lo regaña diciendo: ... ¿Qué pasa hoy con usted? Ha estado molesto todo el tiempo”.

(J) por su parte, ha hecho del aislamiento, un hábito, con muy pocas excepciones. La maestra cree que a él le gusta el aislamiento. Dice:

“A (J), le gusta estar sólo, él mismo se aísla”.

La maestra no interpreta que la soledad de (J.) en el aula es otra forma de repetir la situación del hogar. Él es uno de esos niños con llave porque su madre trabaja todo el día y él y sus hermanos la ven al final de la tarde.

Igual con (K) un niño solitario: sus movimientos son lentos, el tono muscular débil, su rostro triste. Lo apura o le llama la atención si se distrae de la tarea para jugar.

“¡(K) usted se distrae con todo, deje de mirar a los compañeros y termine!”

Cuando entrega le dice:

“¡Qué trabajo tan feo!... o bien...no seguiste las instrucciones, este trabajo quedó mal, porque no pusiste atención, tiene que trabajar hasta que venga su mamá...” (para decirle que no trabaja). El no responde.

La maestra recurre al aislamiento físico de (K) porque “...se distrae viendo a los otros y no termina trabajos”, o “...porque juega y no trabaja” (cuando sale de su aislamiento) y allí permanece la jornada si él por su iniciativa no lo hace.

Otros niños son aislados "...para que conversen menos y trabajen más", o después de un conflicto con otro niño. La maestra, de esta forma, es congruente con su creencia de que con los "niños mal portados" sólo funciona el castigo, sirve para mantenerlos bajo control.

En la edad preescolar, la tarea del desarrollo es lograr el aumento de la autonomía y autocontrol para cuidar de sí, lo cual también incrementa la iniciativa. Si el control del adulto o adulta es demasiado, la culpa se apodera del niño o la niña y les hace sentir que son irresponsables, les crea una autoimagen negativa de sí o les hace sentir ansiosos; según Papalia y otros (2005).

Es natural que haya estudiantes que gusten más a las maestras, por sus características; y habrá otros y otras, que signifiquen un desafío.

Un niño llora aún, cuando han pasado los primeros días de clases; la maestra se dirige a él de vez en cuando, para tratar de incorporarlo.

La maestra le dice:

"Deje de llorar, aquí estás bien cuidado, vas a aprender muchas cosas."

Ante la negativa del niño, ella prosigue la clase.

"Mire que los otros niños no lloran, vas a hacer amiguitos y a jugar con ellos"

Después de un rato de llorar en el puesto, el niño se escapa corriendo, en el patio alguien lo detiene. La maestra le llama la atención:

"¡No se puede salir del salón! ¡Afuera no lo puedo cuidar!". Y llama a la mamá, que no se ha retirado a su casa. Le dice:

“Para mí es muy difícil tratar de mantener al niño en el aula, lléveselo por hoy, porque igual, él no se va a quedar y no puedo seguir dando clases por estar pendiente de que no se escape. Llévelo y en casa cuando esté más calmado explíquele por qué es peligroso que se salga, y que aquí va a estar bien cuidado...De lo contrario puede cambiarlo de maestra, tal vez se adapte mejor con otra colega”.

La conducta se interpreta como inmadurez y sobreprotección, lo que popularmente se reconoce como “niños mimados”, quienes tienden a ser rechazados por su conducta dependiente (Papalia y otros, 2005). Sin embargo, Jewett y Peterson (2003) señalan que los y las preescolares tienden a rendirse más fácilmente a las presiones y el primer día de clases es un desafío que deben superar como parte del desarrollo.

La maestra luego comenta al respecto:

“Las mamás sobreprotegen al niño, cuando vienen a la escuela es el problema, les cuesta más adaptarse. Si las madres ayudan uno puede hacer algo... el niño llora porque sabe que ella está afuera. Uno les dice, dejen el niño que aquí no les va a pasar nada... uno sabe cómo cuidarlos”.

Otros niños, afirma Raver (2003), que corren el riesgo de ser rechazados por los maestros o las maestras y las y los compañeros, son aquellos que no saben cómo expresar sus emociones de enojo y frustración, y tampoco han desarrollado habilidades sociales para acercarse a interactuar con otros.

(P) y (L) provocan llamados de atención de la maestra, sus nombres, casi todos los días están en la lista de los que no salen al recreo. Estos niños necesitan aprender habilidades sociales para intercambiar con los compañeros y compañeras. Aprovechan cualquier oportunidad para jugar, correr, empujar,

les quitan la plasticina a las y los compañeros y acaparan los juguetes, generalmente los excluyen de los juegos.

Pero la escuela no tiene respuestas para reeducar sus comportamientos, salvo el regaño, el castigo, la amenaza y en general el rechazo.

La amenaza de algo que va a pasar, pero no hay certidumbre de que pase, es una estrategia que usan las personas en autoridad, y no hacen sino presentar la ambivalencia de su propósito de disciplinar.

Los y las menores al principio, creen el castigo anunciado, pero si no se hace realidad, la amenaza se convierte en palabras sin sentido que aumentan la confusión y lleva a mayor descontrol de la conducta, meta totalmente opuesta al deseo inicial de la o el cuidador o docente.

En la actividad de canto, los niños y las niñas juegan al tren tomados de la cintura:

“El trencito, el trencito dice: chú... y marchan...”. Todos quieren tomar el lugar detrás de la maestra. En lo animado del canto, algunos de los varones empujan a los compañeros, para asirse a la maestra. Suspende la actividad y le grita a un niño:

“¡Siéntese en su puesto! ¡Usted aprovecha la oportunidad para el desorden! ¡Así puede golpear a alguien! ... Hoy no van a recreo (l), (Le), (Lr), ¡que formaron desorden!”.

Más tarde, mientras recoge los trabajos la maestra explica:

“Yo les digo, los voy a poner en la lista de los niños que no salen al recreo, no van a jugar en el grupo. Los regaño y les digo que no salen, (al

patio), pero a la llegada del recreo, negocio la salida. Así les voy enseñando que para ganar algo hay que portarse bien en el salón”.

Las amenazas de no salir al recreo, de “conversar con los padres”, de comer de último son formas de frenar el “mal comportamiento”. Algunas veces esto conlleva pedir a los padres que los castiguen, si la desobediencia es grave.

(J) que ha estado enojado en la clase, contesta cuando se le entrevista:

“¿Por qué estás enojado? Él: Mi mamá me dijo que me va a pegar si la maestra le vuelve a pegar querella de mí”.

El estilo autoritario y la afirmación del poder, pueden poner en duda el amor de la maestra; sin embargo, el amor porque sí, es de lo más deseable y motivador. Los niños y las niñas (y las personas en general) claman porque se las ame como son, sin nada a cambio.

El condicionamiento de la vida actual ha hecho perder esa capacidad y se tiende a reemplazar por un amor que necesita calificación, se ama por lo que sé es, lo que se da, lo que se puede recibir. Para las maestras y los maestros significa: te acepto porque te portas bien, porque me obedeces, o lo que es lo mismo, te quiero si haces lo que yo digo.

En el aula equivale a descontar, ignorar, rechazar.

Cuando (J), que ha estado enojado toda la mañana, busca un puente de comunicación al expresar cómo se siente en el grupo, le dice a la maestra:

“Maestra yo me voy mañana de esta escuela, porque aquí todos me pegan”. Ella no le contesta, él insiste acercándose al escritorio: “maestra me voy mañana... me van a sacar de esta escuela”. (Dígame que no me vaya, es

el mensaje), pero la maestra no lo mira, no le contesta y lo ignora. (J), ya no vuelve a repetir el tema, sigue toda la jornada con el ceño adusto.

Los niños como (J), con su comportamiento quieren llamar la atención del adulto o la adulta. Es una clase de conducta, mírenme mal, pero no me ignoren. Es un pedido de amor a gritos en el lenguaje que el niño conoce, porque es la forma como él es tratado por sus hermanos mayores. Y porque después de todo, dicen Kertez, del Casale, Kerman, Savorgnan y Slipak (1977), caricias malas son mejores que ninguna caricia.

Sin embargo, la privación del amor es vista por las y los humanos como una amenaza para el “yo” y causante de ansiedad. Sus referentes en el desarrollo se sitúan, de acuerdo con Sroufe (2000), en la edad de dos años, cuando ya se puede experimentar la ansiedad de separación literal, al quedar bajo el cuidado de una persona distinta a la madre y lo trasladan al miedo a perder el amor, que es una separación psicológica.

Voli (1996) señala también, que cuando se priva del amor a un niño o niña como medida disciplinaria, al mismo tiempo se le puede ignorar, aislar o mostrar disgusto con volumen elevado de voz y expresión facial, además, en la escuela, los mensajes que se pasan a los niños pueden desarrollarles la creencia de que el amor de la maestra es condicional, que requiere obediencia, trabajar sin levantarse del puesto y no enojarse, ni protestar, lo cual es un germen para formar un adulto sumiso, miedoso, que no sabe sus derechos y no reclama.

Buratti y Busquet (2002) afirman que, si bien en la niñez se adquieren ciertas nociones por las vías de la identificación y se aceptan sus exigencias, esto inhibe muchas veces, el deseo propio, por amor hacia la o el docente y

por la angustia de perder su cariño. No se puede utilizar esta realidad para cohibir o presionar a los niños.

La maestra dice:

“La maestra da amor, es la mamá en la escuela y los niños tienen que obedecer, soy amiga para conversar, los niños dan amor a la maestra portándose bien”. “Los niños que devuelven amor a la maestra no pelean”, “Yo no quiero aquí niños mal portados, se portan bien y obedecen a la maestra”, “Los niños que obedecen a la maestra son bonitos”.

Estos mensajes pueden producir miedo a perder el amor o el rechazo. El miedo puede ir acompañado de gran estrés y con consecuencias negativas para el desarrollo emocional, porque a esta edad no se tiene aún, las defensas para manejar estas situaciones.

También está presente la amenaza de castigo; en el aula, cuando un niño insiste en formar desorden durante una actividad, la maestra dice:

“(V) yo voy a hablar con su mamá, porque se portó mal, quiero que le pegue”.

En entrevista, la maestra señala:

“Hay niños que el regaño no les sirve, el hogar debe ayudar por eso hablo con la madre, porque si ellos hacen su parte se facilita el trabajo”.

Más tarde, cuando explican los miedos, un niño dice: “En la escuela me da miedo que la maestra le pegue querellas a mi mamá”.

Una niña expresa durante el juego fantasioso en el cual hace el rol de la maestra: “Estos niños se portan muy mal y enojan a la maestra, por eso comen de último”.

Un niño enojado dice: “Mi mamá dice que me va pegar con rejo de caballo porque la maestra le dio querella de mí”.

Algunos niños en particular, como los que sufren de privación emocional en sus hogares, pueden movilizar respuestas arcaicas en quienes los atienden, con actitudes que lejos de ayudarlos, los empujan hacia la adquisición de conductas cada vez más desajustadas (Rodríguez, 2001).

Los niños y las niñas del aula que dan más problema a la maestra, las y los más difíciles, reciben el trato de rechazo de la maestra a las conductas inapropiadas, los regaños, los enojos, las amenazas y los castigos, no hay besitos, ni abrazos, ni “conversaciones para negociar” otras respuestas.

Méndez (2003) ve el peligro de la imagen autoritaria del maestro, en virtud de la disminución de la comunicación entre generaciones que puede producir, el efecto en el alumno, de impedir las iniciativas o la capacidad creativa y crítica. Que son aspectos importantes del desarrollo porque los niños y niñas no se atreven a refutar los mandatos por el temor a represalias.

Tal vez, el problema es que no existen formas alternativas de dirigir el desarrollo de la conducta del niño hacia el logro de la autonomía y el autocontrol, porque en general, los maestros pueden carecer de información de otras formas más efectivas de modificar los comportamientos disruptivos y enseñar competencias socioemocionales.

La maestra, en relación con la preparación para el manejo de comportamientos disruptivos en el aula, comenta:

“En la universidad uno no ve esta problemática, estudia materias y materias, pero la realidad y el verdadero aprendizaje está aquí”.

Durante una entrevista la maestra reconoce: “Es difícil para mí atender esta clase de situaciones. Tengo niños con problemas como (F), primero yo tendría que estudiar autismo para empaparme de cómo se atienden estos niños. Igual con los niños con problemas, yo tendría que darles más tiempo, pero si atiendo a uno o dos y a cada uno con su problema, no tengo tiempo para atender los demás. Yo reconozco que nos falta saber cómo atender a cada caso”.

De acuerdo con la maestra, esta falta de recursos hace difícil su labor, pues “los niños al estar sin ocupación, desordenan y hay que estar controlándolos”.

Una forma de lograr ese control a través de la actividad es asignar, como mínimo una vez al día, trabajos largos, que consisten en rasgar papel de construcción en trozos pequeños y pegarlos alrededor de un dibujo, grande y colorearlos después. Sólo se invierte el orden colorear primero y pegar los papelitos después.

La actividad juego trabajo, domina la mayor parte de la jornada antes del recreo. Para la misma docente trabajar sin recursos es difícil y comenta: “Así no se puede trabajar a gusto”. Sin embargo, dice: “Yo logro sobreponerme a ello por el trabajo con los niños”.

4.4 Categoría 4. Experiencia emocional y niveles de comprensión de las emociones

En este apartado, se interpreta la experiencia emocional de los niños y las niñas representada en los dibujos de las emociones: alegría, tristeza, enojo y miedo, además de las emociones de vergüenza, culpa y sus palabras en entrevistas realizadas por la investigadora. Se consideró además algunos dibujos de los niños realizados en el espacio dedicado a la actividad psicoeducativa dibujo libre.

En esta categoría, se analizan los rasgos son: alegría, tristeza, enojo y miedos vergüenza y culpa. Además, los niveles de comprensión de las emociones.

CUADRO 4
EXPERIENCIA EMOCIONAL Y SU MOTIVO

EXPERIENCIA EMOCIONAL	MOTIVOS DE LA EMOCIÓN
Alegría	<p>En el hogar y actividades en familia.</p> <p>La escuela y sus actividades.</p>
Tristeza	<p>En el Hogar y la familia.</p> <p>En la escuela.</p>
Enojo	<p>En el Hogar y la familia.</p> <p>En la escuela.</p>
Miedos	<p>En el Hogar y la familia.</p> <p>En la escuela.</p>
NIVELES DE COMPRENSIÓN DE LAS EMOCIONES	<p>Primer Nivel: Emoción y su causa.</p> <p>Segundo Nivel: Emoción y creencia.</p> <p>Tercer Nivel: Emoción, creencia y deseo.</p> <p>Cuarto Nivel: Orgullo, vergüenza y culpa.</p>

FUENTE: Datos obtenidos por la investigadora. 2006.

4.4.1 Alegría

En la niñez sé es explícito al reconocer la alegría y también al diferenciar qué les hace sentir felices, qué se los impide, quiénes les hacen felices y qué acciones de los otros y las otras les quitan el gozo.

La alegría está vinculada con las diferentes actividades que realizan en el hogar y en la escuela y también todas están relacionadas con jugar, moverse, vencer un obstáculo. Para algunos niños y niñas la figura materna o paterna es significativa en su felicidad.

Una niña, dibuja su casa con muchos colores pequeña al fondo, rodeada de un jardín, y protegida por una valla (ver Imagen 5). El sol sonriente, con rayos de colores en medio de nubes igualmente coloridos, en ese jardín sitúa a su hermana pequeña y la muchacha que las cuida, su mascota-un gato- y separada del conjunto, ella. Una cuerda amarilla enlaza la muchacha y a su hermanita. La mamá está en un segundo plano, y el papá separado del conjunto.

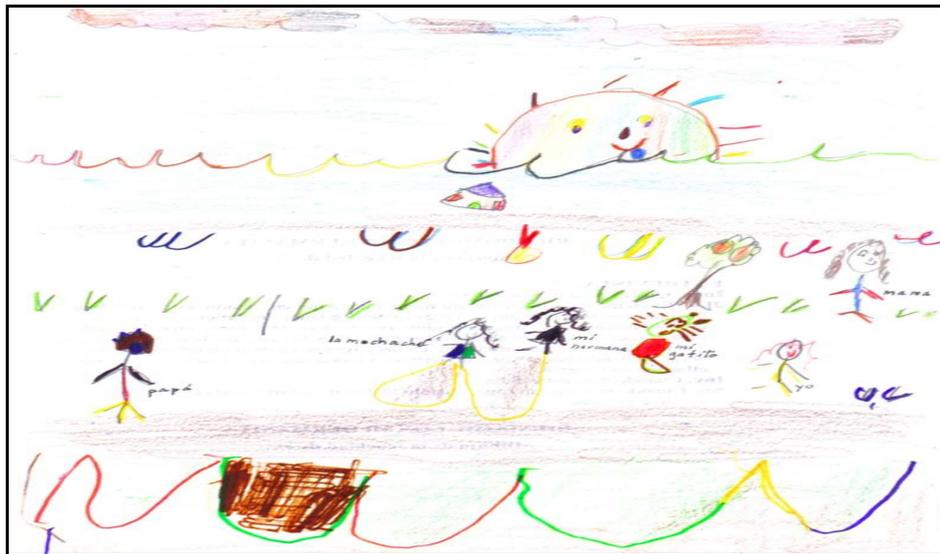
La niña habla todo el tiempo mientras dibuja:

“Mi casa tiene una cerca para que mi hermanita y yo no nos vayamos, porque hay muchos maleantes. Ésta es la muchacha que nos cuida cuando mi mamá se va a trabajar...Yo tengo un gatito y juego con él... (Lo dibuja sonriendo igualmente)...aquí dibujé a mi mamá, ella trabaja y mi papá también. Mi mamá se arregla para ir a trabajar (le colorea un vestido azul)...y se pinta las uñas (colorea de rojo en los brazos y piernas)”.

La niña establece más de una causa de su felicidad y de comprender la emoción feliz: una, dibuja caras alegres, usa colores vivos y expresa la causa de su felicidad, una casa protegida, alguien que las cuida en ausencia de mamá

y papá. Ellos tienen presencia en su vida, y sus ausencias se justifican “porque trabajan”.

IMAGEN 5 Felicidad de st



Fuente: Dibujo de una niña. 2006.

A los niños les alegran los cumpleaños y las fiestas:

Un niño, se dibuja primero pequeñito. Este dibujo le pareció muy chico y lo agrandó para explicarlo mejor:

“Yo estoy feliz aquí porque era mi cumpleaños, vinieron mis primos y muchos amiguitos”.

(H) dibuja también su fiesta de cumpleaños. Sólo él está presente, sus brazos y piernas los colorea con segmentos de muchos colores. Su dibujo no tiene cuerpo, pero debajo de su cabeza, dibuja un círculo grande, que encierra el corazón: “Aquí es mi corazón que hacía tac-tac (dibuja muchos puntitos que

indican el tac-tac), cuando me cantaban feliz cumpleaños. Comí pastel y helado”.

Al momento de explicar su expresión gráfica de la felicidad, (H) se da cuenta de que no representó las orejas para oír el feliz cumpleaños por eso las piernas colocadas a ambos lados de la cara, se convirtieron durante la explicación en las orejas que escuchaban el canto. Las orejas grandes, las colorea con muchos colores, explica esto diciendo: “Yo estaba feliz cuando me cantaron el feliz cumpleaños... A mi me gusta el queque y me compraron un queque muy grande con helados”.

Este dibujo tiene pocos elementos gráficos, pero la explicación del niño clarifica la exuberancia de su emoción de felicidad. Otro aspecto notable en esta explicación, es el elemento fisiológico que relaciona con la emoción: los latidos de su corazón.

Otro niño durante su relato ha podido explicar su felicidad con un motivo: comer.

Dibuja una mesa con comida. Y explica:

“Yo soy feliz cuando como arroz con pollo y ensalada. Esta es la mesa de la escuela y esa es la merienda. Mi mamá me pone muchas cosas que me gustan como manzana, jugo”. También parece disfrutar de los dulces porque explica: “Yo soy feliz cuando como pastel y helado”.

Es exuberante y conversador. Los niños con buen desarrollo emocional, que autorregulan sus emociones, pueden ser exuberantes y espontáneos, indica Sroufe (2000).

Y agrega: “Soy feliz cuando me llevan a pasear, cuando me llevan al Mc Donalds o al restaurante, cuando bailo típico en la escuela, sin parar y

cuando río. Y agrega que, también es feliz cuando su papá le alquila películas y lo acompaña a verlas en casa”.

Para algunos de los niños cuyos padres están separados o viven solamente con la madre, la visita del papá produce alegría. Los momentos de compañía y de compartir experiencias agradables, quedan impresos en la memoria del niño.

(Jo) un niño, empieza a reproducir un dibujo que la maestra utiliza a menudo cuando se habla del tiempo atmosférico, consistente en un sol, dos nubes unidas por un arco iris. Trabaja lento y no se atreve a enseñar el dibujo. Pero luego, se decide y empieza a dibujar. Cuando termina hace su explicación de la felicidad y dice:

“Es mi casa, el camión de mi papá, mi papá y yo. Un día mi papá me vino a buscar a mi casa y me llevó de paseo a Bocas del Toro, yo me puse muy feliz y dormí por allá con mi papá”.

“¿Qué es estar feliz para ti? Es ir a pasear y que me compren ropa. Cuando mi papá viene a verme me compra ropa y muchas cosas”.

(I) un niño, se dibuja en los trapecios. La expresión facial en su dibujo muestra una gran sonrisa. A la pregunta: ¿Quién ese niño en el dibujo? Contesta: “Soy yo, estoy feliz, porque estoy jugando, yo me pongo muy feliz cuando estoy con mis amigos aquí en la escuela y cuando hago carreras y juego al escondite en el patio”

(O): ¿Qué es para ti estar feliz?

(I): “Reír, gritar, brincar, jugar”.

A pesar de que los niños y las niñas necesitan movimiento, espacio, juego y expresión de emociones, cada vez lo pueden hacer menos, porque

las casas tienen menos espacio, porque salir de ellas es peligroso, porque los padres están ocupados trabajando o abrumados con sus preocupaciones. También la escuela está muy llena de cosas para hacer y aprender y no hay lugar para atender la necesidad de juego.

Hay niños y niñas que pueden hablar de sus emociones y hasta extenderse en ellas. Habrá en cambio, quienes necesiten que se insista en las preguntas motivadoras: ¿Cuándo estás feliz? ¿Qué es para ti estar feliz?

(R), un niño cuyo dibujo es una casa, y una persona sin rostro, necesita que se le pregunte más de una vez qué ha dibujado.

(I): “¿A quién dibujaste allí?”. No contesta... mira.

Por fin contesta:

(R): “Yo feliz”.

(I): “¿Cuándo estas feliz?”

(R): “Yo me pongo feliz cuando mi papá me viene a ver (a él y a sus hermanos), y nos trae cosas para comer”.

(I): (Refiriéndose al dibujo) “¿Quién vive en ésta casa?”.

(R): “Yo vivo aquí con mi abuela y mis tíos”.

(I): “¿Qué dibujaste?”

(R): “Un Corn Flakes; papá y la casa”.

(I): “¿Qué es para ti estar feliz? Cuando mi papá viene y nos trae Corn Flakes de sabores”.

No se logró más explicación, pues (R), se mostró a partir de aquí evasivo y no quiso hablar.

La entrevista a la maestra explica su caso: “...vive con la abuela y los tíos, la madre está en la cárcel. El padre los visita poco”. Por ello se comprende

que, si la presencia del papá ausente es acompañada de una provisión de alimentos, que tal vez pocas veces tienen la oportunidad de disfrutar, la satisfacción es mayor.

La alegría contrarresta las experiencias inevitables de frustración, decepción y soledad, y tiene un significado funcional doble, produce una sensación de bienestar y satisfacción y facilita el intercambio social.

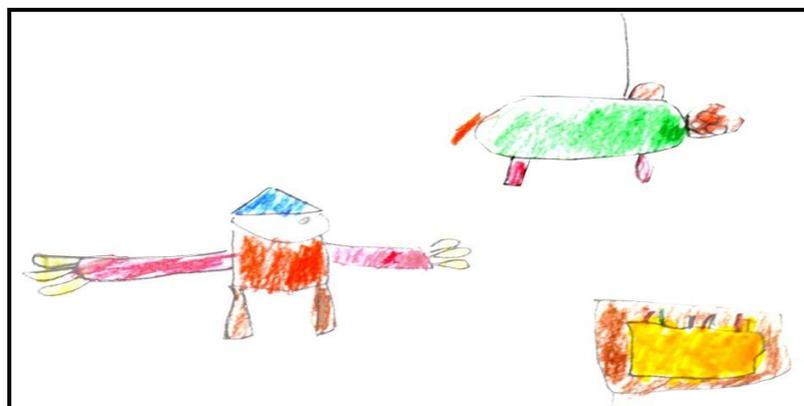
Además, como señala Sartre (1983) "...la emoción no es modificación fortuita de un sujeto en un mundo invariado". En el tiempo corto de cinco años, la edad del niño, su mundo ha sido trastocado... Por eso, su dibujo de la visita del papá, el Corn Flakes y la casa de su abuela son tres razones para sentirse feliz en medio de todas sus pérdidas.

Los amigos y las fiestas:

(W) se dibuja a sí mismo en una fiesta de cumpleaños, dibuja una piñata rellena de confites, y un televisor para ver los juegos de béisbol con el papá, y también las cómicas.

IMAGEN 6

Felicidad por la piñata de mi cumpleaños



Fuente: Dibujo de un niño. 2006.

(I): “¿Cuándo eres feliz?”.

(W): “El día de mi cumpleaños, yo estaba feliz porque llegaron todos mis compañeros de la escuela, y mi tía (Ch) me trajo un regalo. Esa es la tele, a mi me hace feliz ver los juegos de béisbol con mi papá”.

(I): “¿Qué es estar feliz?”.

(W): “Es jugar con mis hermanos el escondido. Cuando me divierto jugando y corriendo...Para otros niños y niñas, la felicidad está asociada con la imagen de niñas buenas y obedientes. Uno hace feliz a los y las demás (mamá o maestra), si se porta bien y hace cosas buenas”.

La escuela es fuente de felicidad

(LA) una niña dice: “Esta es mi maestra (ver imagen 7). Ella se puso muy feliz porque yo hice bien los trabajos y me porté bien... Ella estaba feliz porque vio mi trabajo y dijo que estaba bonito, ella se enoja mucho con los niños que no hacen bien su trabajo”.

(I): “¿Qué es para ti estar feliz?”.

(L.A): “Es reír. Cuando me felicita la maestra yo estoy feliz y se lo digo a mi mamá”.

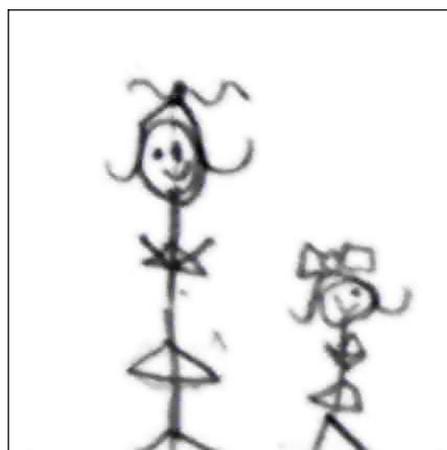
(I): “¿Cuándo más estás feliz?”.

(LA): “Cuando juego con las otras niñas, cuando voy al patio, cuando nos reímos”.

(SY): “Una niña, explica su dibujo de la felicidad”. Y narra su dibujo:

“Un día yo estaba comiendo y quise compartir mi merienda con la maestra. Ella se puso feliz y me dijo gracias”.

IMAGEN 7
Felicidad, mi maestra y yo



Fuente: Dibujo de una niña. 2006.

En la infancia la capacidad de reflexionar sobre sus emociones es limitada. Se podrá expresar el conocimiento que se tiene de la emoción a través de las expresiones faciales, recordar o reconocer momentos en que las han experimentado, pero no es fácil hablar de la emoción, ya que implica la práctica y forma en que la familia trata las emociones, además del desarrollo del pensamiento abstracto que aún no se alcanzan.

Jugar es felicidad

(Al): “Una niña, se dibuja a ella misma. Se le pregunta ¿cuándo estás feliz?”.

(Al) “Yo estoy feliz cuando juego con mis amiguitos. Jugamos con muñecas y también al escondido. Aquí en la escuela juego con masilla”.

(V) Un niño dice: “Reír, jugar y jugar”.

Dibuja la bandera, una bola, una casa y dos muñecos, pequeños todos. Le agrega su nombre.

(I): “¿Qué dibujaste?”

(LE): “Cuando estaba feliz”.

(I): “¿Cuándo estás feliz?”

(LE): “Cuando juego bola con mis amigos, cuando salimos al recreo y cuando me voy a mi casa”.

(I.): “¿Qué es para ti estar feliz?”

(L): (No contesta). Para ayudar a la explicación, se le pregunta:

(I): “¿Cómo sabes cuándo estás feliz?”

(L): (Mueve la cabeza diciendo no).

En general, para los niños y las niñas jugar es sinónimo de felicidad. La comprensión de su emoción reafirma estos conceptos.

Otros empiezan a relacionar el intercambio con otros y felicidad:

(B) dice: “Yo estoy feliz el domingo que voy a la iglesia, allí hago las cosas de Dios, oramos, cantamos”.

(B) agrega: “Oramos y cantamos, y nos llevan a pasear en el bus...”.

(B) empieza a reconocer que su emoción es facilitada, compartida y obsequiada por la acción de otros. Un avance en el desarrollo que le permite ver la relación entre dar, (canto oro) y recibir (nos llevan de paseo).

(B) agrega: “Aquí es cuando canto, este soy yo feliz, aquí estoy feliz porque juego el escondido”.

Hay en esta comprensión de la felicidad, un significado que abarca a los otros y las otras, al intercambio personal. Además del reconocimiento de acciones de otras personas para dar felicidad, y a él mismo como agente receptor de la acción de recibir felicidad.

La felicidad como sinónimo de aceptación de las personas significativas para el niño y la niña, es otro elemento que aportan las explicaciones que ofrecen.

(Js) Se dibuja a ella misma y su maestra, sonrientes y muy cerca una de la otra. Así se siente (Js), aceptada y querida por la maestra, indicativo además, de buena autoestima. Su escuela tiene muchas puertas, el arco iris, pájaros volando...y el sol sonriente, que reproduce su experiencia feliz en el aula.

Movimiento es alegría.

(MA) un niño dice: “Yo dibujé el día que bailé típico. Este es el sombrero y esta es mi casa”.

(MA) dice:

“Yo estoy feliz bailando típico, cuando comparto mis juguetes y la merienda. Los viernes que hay educación física, porque juego carretilla, salto como rana, hago ejercicios y corro. Mi papá me compró un nintendo y también en mi casa estoy feliz cuando juego nintendo con mi papá y mi mamá. Mis tíos quieren jugar nintendo conmigo”.

Agrega:

“Este soy yo jugando bola en mi casa, y ese es mi tío (L) nos ponemos una gorra y yo estoy parándome sobre un pie para tirarle la bola a mi tío”.

En los dibujos, los detalles que señalan la emoción son importantes, porque representan la forma en que interpretan la correspondencia entre esta y el gesto, y las creencias y significados que subyacen a las emociones representadas, sean estos aprendidos o que forman parte de su vida cotidiana.

Para la alegría el detalle saliente es la sonrisa, indicada con una línea arqueada hacia arriba en semicírculo, la presencia de la madre o el padre o ambos y los amigos u otros familiares significativos, además de flores y árboles. Porque aunque han señalado que los hace felices comer, jugar y bailar, esas actividades no se hacen en solitario, es esencial la presencia de otros y otras.

Maschwitz (2005) recomienda a los maestros y maestras que la escuela debe ser ámbito en donde se desarrollen aspectos positivos de la experiencia humana. La felicidad, la alegría, la creatividad, el deleite y la diversión son asignaturas obligatorias que los niños y niñas deben cursar como parte del currículo tendiente a su desarrollo emocional y social.

4.4.2 Tristeza

La tristeza se asocia con la soledad de los niños y niñas con llave, a la frustración, a la soledad en general, al maltrato y a la muerte de seres queridos.

(I) explica su dibujo y dice:

“Este soy yo, mi papá y mi mamá se fueron en la noche y la muchacha no me dejaba ver TV, yo me puse a llorar... y cuando vino mi papá me pegó y me mandó a dormir”.

Un niño que se ve triste en la escuela dibuja un rostro llorando, una casa, y explica su dibujo diciendo:

“Mi mamá se fue y yo quedé solo en la noche, y me puse a llorar porque tenía miedo”.

Igual ocurre cuando uno o ambos padres se van del hogar o son encarcelados. Suele haber quien se hace cargo de los niños y las niñas, pero tal vez no se dedique toda la atención a llenar la demanda que la soledad y el vacío les dejan.

(In) Un niño, dibuja varias casas, no hay personas. Usa el negro para colorear. El color negro en el dibujo del niño tiene connotación de tristeza y depresión. En clases no se concentra, es despacioso y no termina los trabajos.

La soledad es la realidad cotidiana de muchas criaturas que se cuidan unas a otras. Las más grandes deben cuidar bien a las más chicas, porque son responsables frente a los padres y madres, de su propia conducta y la de sus hermanos y hermanas.

(J) dibuja una cama y a sus hermanos y explica:

“Ese dibujo es mi cama donde me obligan mis hermanos a dormir... esta es mi hermana”. En el dibujo, la hermana tiene un largo brazo que lo sujeta por el cuello.

Los niños y niñas mayores aplican, para cuidar a las y los hermanos menores, el mismo tipo de control que los padres y madres usan con ellos, el castigo.

(J) dice:

“Mi mamá le pegó a mi hermana porque no hizo la tarea por estar jugando y ganó una mala calificación en la escuela”.

En esa cadena, a ella la castigan y ella castiga a sus hermanos para que le obedezcan.

Cuando la necesidad de protección y afecto es incumplida, el resultado puede ser el retraimiento, la tristeza y el silenciamiento de sus deseos e inquietudes. Es así, afirma Seligman (1975), como surge la indefensión aprendida, ya el niño no busca nada porque, en alguna forma, ha empezado a sentir que es inútil insistir, ya que no se le va a responder.

En los niños, la tristeza está relacionada con la frustración.

Los niños y las niñas ven frustrados sus deseos cuando viven en contextos marginales de pobreza, y faltan los elementos más esenciales para vivir una vida digna y satisfacer sus necesidades esenciales.

Un niño que vive con su padre y madre en casa del abuelo y abuela, indica la fuerza y el poder de los tíos que lo hostigan verbal y físicamente y lo hacen sentirse impotente. Se dibuja en el suelo con el tío empujándolo.

“Mi tío me dice: ¡oye a...quítate del sillón que voy a ver Televisión!”.

Seligman (1975) afirma que el maltrato y el abuso infantil en cualquiera de sus formas, entristece y le deja una sensación de impotencia e indefensión en la víctima.

Si los adultos y las adultas usan el regaño y el castigo de forma habitual también pueden producir un estado deprimido de ánimo en el niño, por el sentido de culpa que no pueden manejar.

Una niña explica su dibujo de la tristeza así:

“Yo estaba llorando, y grité porque me pegaron... La boca está abierta, gritando porque me pegaron”. El dolor del castigo, se recuerda por los gritos, señalados por la boca abierta.

En algunos niños y niñas las emociones de furia y tristeza se combinan. Una niña señala la tristeza con un rostro con nutridas lágrimas que corren por sus mejillas, explica que a ella le da rabia y la entristece que la castiguen.

Un niño explica su dibujo de la tristeza así:

“Yo me puse triste porque mis hermanos grandes no me prestaban los juguetes, ni me dejaban jugar con ellos, mi mamá estaba allí y no les dijo nada ni los regañó”.

En el mundo de las comunidades amenazadas por la violencia, esta es la realidad que experimenta la niñez. Las experiencias negativas arrastran consigo, la posibilidad de que se desarrollen problemas emocionales, que

eventualmente se convierten en obstáculos para el funcionamiento de la mente, dice Goleman (1996); porque las emociones negativas intensas absorben toda la atención del niño o la niña, e impide cualquier intento de atender a otra cosa.

La inseguridad, la violencia y la muerte de los ambientes donde se vive se refleja en las emociones.

Cuando un miembro cercano de la familia muere, los y las niños preescolares tienden a creer que la muerte es pasajera, reversible y que el abuelo o el tío por ejemplo, van a volver otra vez. Conocen de la muerte pero todavía no pueden imaginar que alguien que ellos conocen pueda morir.

IMAGEN 8
Tristeza y enojo porque me pegan



Fuente: Dibujo de un niño 2006

(B) una niña, dibuja una tumba y una cruz. Narra la historia siguiente:
 “Mi papá (el abuelo) estaba sentado con mi tío y les dispararon balas. Yo fui al cementerio y lo enterraron”.

De acuerdo con Papalia y otros (2005), a los cinco años de edad, se puede sentir culpa y creer que por acciones propias se han provocado ciertos eventos de la vida de los padres y madres.

En clase, (B), es insegura, dependiente y se rinde fácilmente a los esfuerzos. Esta historia la repite en el juego con las amigas.

Dice Sartre (1983), que en la expresión de las emociones, todos los gestos, las palabras y las conductas son transformaciones hechas historias para modular la tensión que produce un mundo amenazante. Razón por la cual, si se pudiera pensar que esa conversación es parte de un juego fantasioso de (B), es algo en lo que esta niña cree.

En el aula algunos niños y niñas que viven la tristeza en sus familias se muestran reacios a trabajar. La emoción de aflicción ocupa todo su estado anímico que puede interpretarse como pereza. Los niños y las niñas tristes necesitan atención, halago y reconocimiento de la maestra. Este trato resultará balsámico para mitigar el dolor y además ofrecerá fuerza para resistir la adversidad.

Básicamente, los niños y las niñas que están tristes, no saben llamar a este estado emocional por su nombre y manifiestan continuamente que están aburridos o cansados.

No obstante, lo habitual es que los niños y las niñas se muestren alegres de forma natural y se manifiesten tristes en situaciones concretas, por ejemplo, cuando se les castiga físicamente.

4.4.3 Enojo

En las emociones de enojo, el señalamiento se dirige a los miembros cercanos de la familia como autores del hostigamiento y el castigo físico.

Una niña, explica que el dibujo de la boca del papá, abierta, indica que “grita”. El papá la regañó y le gritó delante de amiguitos que habían llegado a su casa a jugar. Y ella se sintió muy enojada.

Los gritos, el regaño, el castigo físico son amenazas latentes. En algunos de estos dibujos y explicaciones resalta el enfriamiento de las relaciones entre los miembros de la familia, y en algunos casos la falta de tolerancia hacia las y los menores, lo cual les convierte en víctimas de maltrato silente. Como un niño dijo: “Mi mamá estaba allí y no dijo nada”.

Algunas veces los padres y las madres insisten en enseñar modelos de comportamiento agresivos a través del golpe o el hostigamiento para que sus hijos e hijas niños “no se dejen” o “para que no los tomen de congo”. Este tipo de enseñanzas reflejan la forma en que los contextos sociales se constituyen modelos patológicos de conducta.

Un niño explica el dibujo de la tristeza así:

“Es mi papá”. La boca está abierta, tiene una línea o tachadura, indicando que reprueba su conducta:

"Quiere que yo aprenda palabras sucias" y le dice que repita, "maricón, estás agüevao...también dice que soy pendejo (cobarde), porque no quiero pelear con mi primo”.

Por otro lado, la vida en zonas marginales y de riesgo social, expone a los niños y las niñas desde temprana edad, a eventos que pueden ser decisivos en la forma que comprenden las emociones propias y de los otros y otras. Estos

factores, afirma Wallach (1997), atentan con el desarrollo que deben alcanzar los niños preescolares.

El juego violento, las peleas, pellizcar y provocar son comportamientos que reflejan la falta de competencias sociales para relacionarse.

La maestra llama la atención: “¡Así no se juega. Van a dejar de jugar, si no paran ese juego violento!”.

Dos niños han iniciado una pelea en el fondo del salón. A la pregunta “¿qué está pasando con ustedes?” un niño dice:

“Este niño en el patio me iba a tirar un bloque ayer y aquí en el salón me pegó en la barriga”.

El otro dice: “No, fue que él me tropezó y yo me iba a caer y lo empujé, entonces él me pegó en la barriga”.

Pregunta la maestra: “¿Y que pasó en el patio?”

Uno responde: “Yo le iba a tirar un bloque”.

-“¿Por qué?”- “Porque el primero me pegó”.

También, la ansiedad de las víctimas de la violencia no favorece el desarrollo de habilidades para entablar relaciones interpersonales ajustadas y significativas. El temor a iniciar la comunicación, no saber cómo compartir ni comunicar, producen comportamientos inadecuados.

(R), un niño víctima de abuso físico de los hermanos mayores, está sentado solo en una mesa y separado del grupo porque hoy peleó. Cuando se le pregunta a (R), contesta:

“Me puse bravo porque esos niños (los señala) me ponen sobrenombres, me molestan, y no me prestan los juguetes para jugar”.

El niño explica su dibujo del enojo con dos círculos al lado de la boca, y dice “que la boca está inflada cuando se enoja”. Esa misma es la expresión de su rostro cuando se muestra enojado en la escuela.

“¿Qué te pasa hoy?”

(R): “Estoy bravo”.

“¿Por qué estás enojado?”

(R):” Porque la maestra le pegó querella a mi mamá. Mi mamá dice que si me porto mal en la escuela, me pega con rejo de caballo o de espina. Yo me enojo con la maestra porque le dice querellas a mi mamá y me castiga y me regaña”.

(R) agrega: “... Aquí en la escuela me enoja que me regañen y que me digan que no voy a jugar al patio”.

Las amenazas, los insultos y los vituperios pueden provocar el enojo. Las provocaciones de parte de unos niños o niñas a otros u otras, producen respuestas de enojo e incluso de confrontación física en el aula. La agresividad en el aula denota también, el grado de enojo que guardan algunos niños o niñas.

En el fondo del aula, un niño tira a otro de la silla, la maestra le dice:

“¡(V)! -el tono denota el regaño- ¡Eso no se hace! ¡Ayúdelo a levantarse del suelo y recójale la silla! ¿Por qué empujaste a (P)?”

(V), contesta: “El me cogió el carrito”.

(M), dice: “Guarden ese carrito ¡no es hora de jugar! La maestra se disgusta mucho cuando los niños golpean a los compañeros. Discúlpate con (V), y te sientas aparte”.

Los padres y las madres contribuyen a fomentar la emoción de frustración y enojo cuando tienen poca tolerancia, y les castigan por

comportamientos que van desde un accidente fortuito hasta reacciones propias de su falta de madurez.

(Z) explica su dibujo del enojo así:

“Es el día que me puse enojada. Un día yo estaba bailando ballet y no hice nada, yo iba a comer, tenía mi vestido (de bailar), entonces una niña me empujó y me caí al agua, el vestido se ensució de lodo. Mi mamá me regañó y me pegó y no pude bailar”.

Otra niña explica su dibujo:

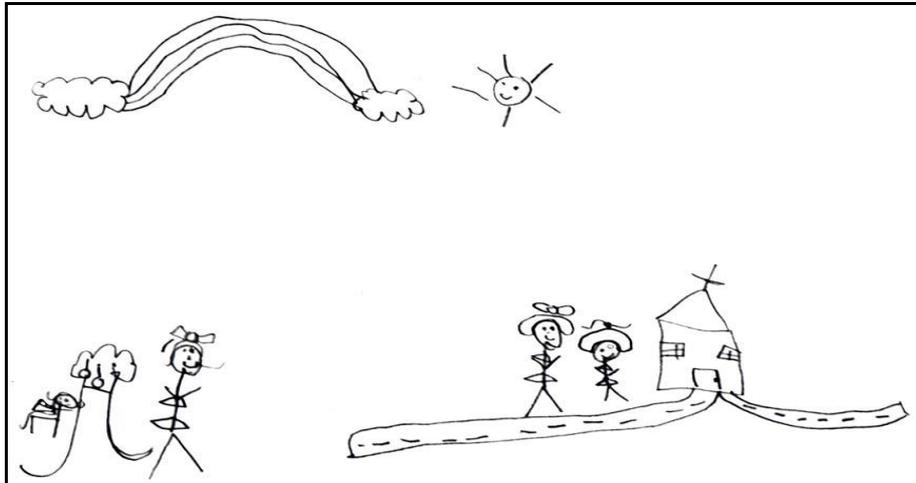
“Esta niña que dibujé soy yo, estaba enojada porque mi mamá me pegó. Yo me porté mal y derramé la maicena que mi mamá puso en la mesa, yo puse el codo y el vaso se derramó, por eso me pegaron, allí estaba llorando, pero muy brava”.

Niños y niñas pueden expresar enojo a través de las expresiones faciales, el mal humor, o hablando. Si los padres y maestros bloquean, impiden o castigan estas manifestaciones, usarán mecanismos de defensa para dar curso a la tensión.

Hay quienes responden expresando el enojo de manera agresiva, física o verbalmente al que provoque su ira.

IMAGEN 9

Enojo el día que vine muy bonita y la directora me regañó



Fuente: Dibujo de una niña. 2006.

Cuando (J), un niño, se enoja por el llamado de atención de la maestra, ella o amenaza con dar querrela a la mamá (significa castigo físico), él le contesta “no me importa”.

Sroufe (2000) señala que en el avance del desarrollo emocional se empieza a usar mecanismos de defensa, lo que es normal siempre y cuando no se conviertan en una forma de responder continuamente.

4.4.4 Miedos

El miedo es una emoción presente en la existencia humana desde sus orígenes; cumple una función de autoprotección indispensable para la sobrevivencia, que activa algunas reacciones que defienden de posibles peligros provenientes del entorno.

Los temores que manifiestan los niños y las niñas preescolares, están relacionados con el aprendizaje a través de su experiencia familiar. Algunos progenitores usan el miedo en forma deliberada para controlar la conducta a través de cuentos o historias.

Otros miedos afirman Berazaluze y Diego (2003), forman parte de las propias creencias de padres y las madres, y los pasan a sus hijos e hijas con el convencimiento de que servirán como escudo de protección.

Hay también miedos inconscientes de los padres y las madres y otros miembros de la familia cercana, que son imitados por los niños y niñas. Y por último, están los aprendidos directamente de experiencias propias.

Igual que en la teoría consultada, a los cinco años de edad, se cuentan entre los temores más comunes: el miedo a la oscuridad, a los fantasmas, a las brujas, a los monstruos de la televisión, a ciertos animales, a otras imágenes propias de su mundo fantasioso y las inyecciones.

En este estudio, se revela que los niños y las niñas temen también al castigo físico y verbal, que están presentes como una amenaza latente.

Miedo a la noche y a los monstruos

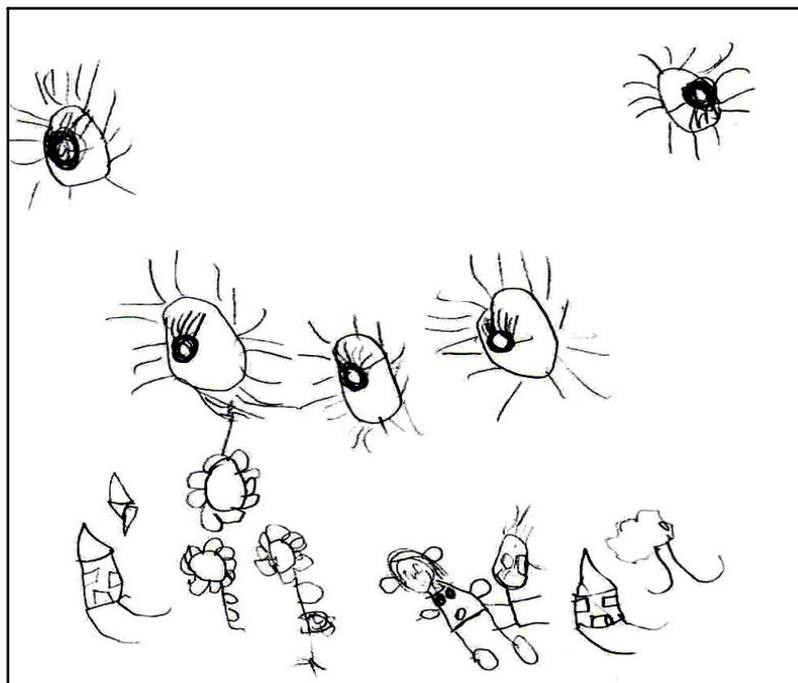
Primero están los miedos propios de la edad, luego el temor a los monstruos de las películas y de las tiras cómicas, el cuento del hombre sin cabeza y otros personajes de los juegos electrónicos.

De acuerdo con Trianes (1999), los programas televisivos y los videojuegos tratan contenidos de ficción que resultan perturbadores por el

exceso de información, porque los y las preescolares no pueden distinguir entre lo real y lo fantástico.

IMAGEN 10

Miedo a la oscuridad y los monstruos de la tv



Fuente: Dibujo de un niño. 2006.

También los y las niñas tienden a reaccionar a situaciones y acontecimientos de su vida con estrés, compañero inseparable del miedo, como eventos que suponen pérdida, amenaza o daño, y los desafíos del entorno. Por otro lado, es potencialmente estresante el desafío que significa la entrada a la escuela.

Un niño dice:

“Yo le tengo miedo a los monstruos de la televisión. Cuando veo los monstruos me da miedo que se me aparezcan”.

Una niña explica su miedo:

“En la noche tengo miedo a las brujas y a los fantasmas. Yo me tapo hasta la cara y cuando quiero llorar digo ahhh,...ahhh....y duermo con una sabanita de cuando estaba chiquita; con esa mantita no tengo miedo”.

El miedo inexplicable provoca mecanismos de protección o defensa. En el caso de la niña, la mantita es un talismán que protege y además, evoca un estadio de desarrollo donde se sentía más segura y más protegida.

Un niño explica su dibujo de un fantasma:

“Este es el fantasma, yo lo vi en la televisión” (Una sábana blanca con rostro).

Las reacciones al miedo pueden ser imprevisibles. Hay quienes resultan más susceptibles que otros ante el mismo estímulo, porque pueden expresar sus miedos a través de los juegos de ficción. Este mecanismo les permite ir desarrollando la capacidad de distinguir entre realidad y ficción (Harris, 2004).

Un niño dice:

“Yo no le tengo miedo a las brujas porque son máscaras”.

Otro dice:

“Aquí en la escuela no me dan miedo, (los monstruos), pero en la noche sí”.

Los niños y las niñas pueden recurrir al juego de ficción para descentrarse de la emoción de miedo. Por ejemplo, fingir que no tienen temor y contar a otros las escenas de una historia de horror.

Durante la hora del juego, las niñas se reúnen para narrar cuentos. Forman un círculo con las sillas y se turnan en la explicación; repiten los

ya aprendidos, o se improvisan en el momento del turno.

(Ky), una niña muy expresiva dice:

“Ahora yo cuento un cuento: ¡el hombre sin cabeza!”.

Las otras niñas hacen gestos de sorpresa y miedo y dicen ¡ah ah ah! y se abrazan.

(Ky), prosigue satisfecha con la respuesta:

“El hombre sin cabeza se montó en un caballo negro y persiguió a toda la gente y los asustó...tenía una capa y una espada... Era un hombre muy malo y le cortaba la cabeza a la gente”.

Las niñas otra vez “se asustan” y se abrazan, con miedo diciendo “¡ah, ah, ah!”.

(Ky) se ríe y sigue la narración:

“¿Quién vio la tele, cuando el hombre sin cabeza cogió su espada y persiguió a la gente y llegó al cementerio donde estaban los muertos?”.

Las niñas, por su parte, también fingen tener miedo, hasta que se cansan, porque aunque los niños pueden mezclar ficción y realidad, también pueden separarlos: se tiene miedo, y se finge tener miedo, para perseguir hay que ver, hay cuentos “de verdad” y cuentos “de mentira”.

Otra niña dice:

“Ya, ya, ya, el hombre sin cabeza no existe, es una película. ¿Con qué ojos perseguía a la gente?” -le contesta-... “Yo voy a contar otro cuento”.

Ella quiere capturar la atención de los compañeros que se quedaron fascinados con la historia de miedo de (Ky).

Otra niña contesta a su oferta:

“Pero que sea de verdad, como cenicienta o el hombre sin cabeza, no de mentira, tú dices siempre dices cuentos de una niña”. (Los que la niña crea de su imaginación).

De acuerdo con Harris (2004), en el desarrollo de la comprensión de las emociones, los niños y las niñas hacen uso de su capacidad de fingir, lo cual les permite una comprensión imaginativa de los estados mentales de los otros y las otras.

(Ky), en este juego de ficción puede fingir, y hasta alardear delante de las otras niñas, que ella no tiene temor del hombre sin cabeza. Con base en el miedo que el cuento produce (a ella misma), les narra la historia y se ríe satisfecha del “efecto de miedo” logrado cada vez que ellas exclaman “Ah, ah, ah”.

Miedos para dormir temprano

Duérmete niño de mi vida

Duérmete un poco.

Que si tú no te duermes, llamaré al coco.

Nana española

La cultura también influye en los temores que los niños desarrollan. Los miedos se van filtrando a través de las creencias y los mitos presentes en la familia, y se espera que estos cumplan funciones reguladoras de las normas y hábitos de vida que deben ir asimilando los miembros nuevos (Crotti y Magni, 2005).

Años atrás, cuando las ahora ciudades fueron pueblos pequeños, los niños y las niñas solían jugar en las plazas, aún entrada la noche. Los progenitores de entonces, usaban los cuentos de la bruja, la tulivieja, del perro

negro, para recoger los hijos en las casas y mantenerlos alejados de los peligros o costumbres nocturnos. El miedo a estas figuras ha prevalecido en las familias, y se pasa de grandes a infantes.

Las figuras míticas de la bruja y la tulvieja, se asocia con los sonidos de los pájaros nocturnos, que son todavía comunes en los poblados de la provincia de Chiriquí que aún tienen bosque.

Una niña, dice:

“Una noche yo me fui a dormir y oí a la bruja que pasó por el techo de mi casa...ella silba fiiiiii, y me dio mucho miedo...mi hermanita también la oyó y le dio miedo. Dice mi abuela que si le dicen: venga a tomar café ella viene por la mañanita, pero (en mi casa) nunca le han dicho, porque nos da miedo”.

Otra niña explica su dibujo así:

“De noche, le tengo miedo a los fantasmas y a las brujas, también a la tulvieja... por mi casa, pasa la bruja “chiflando” (silbando), fiiuuuuuu. Yo me arropo hasta la cabeza y cierro los ojos y me tapo hasta las orejas.... Un día yo no me podía dormir porque tenía miedo que la bruja entrara a mi cuarto”.

Los niños y las niñas pueden expresar por medio del color, las formas o los volúmenes sus estados anímicos, imaginar situaciones en donde influye cualquier tipo de emociones.

(Jh), un niño dibuja “un fantasma” y dice:

“Yo le tengo miedo a las brujas, de noche ellas salen y asustan. Yo la vi en la noche en un “palo” (árbol), era algo blanco, me dio mucho miedo y dije “ah...ah...ay” y grité y mi mamá vino a mi cuarto porque yo tenía miedo. Mi prima (Kt), dice que la tulvieja va de noche a la quebrada y llora buscando a su hijito, pasa bien de noche, si uno se duerme temprano no la oye”.

En cambio, los miedos pueden ser pasajeros, si los niños tienen oportunidad de expresarlos y si cuentan con el afecto y la serenidad de los adultos, para aceptarlos y no burlarse de sus temores.

Una niña dice:

“A mí me da miedo dormir sola...y a veces mi mamá me deja ir a su cama, porque mi papá se va a trabajar...y yo duermo con ella, pero a veces ella me dice que mejor duermo sola porque estoy grande y así acompaño a mi hermanita”.

Miedo para controlar la conducta de los niños y las niñas

En la infancia se puede experimentar muy vívidamente la emoción de miedo, cuando no se siente la protección de las y los adultos, o si se usa el miedo como argumento para controlar la conducta.

Una niña explica:

“A mí me da miedo cuando mi papá me cuenta historias de miedo, de las brujas. También le tengo miedo a los fantasmas que tienen uñas y dientes largos”.

Y agrega:

“A mí me dan miedo las brujas que se comen a los niños porque son bravos, mi papá me dice: eres una contestona, te va a llevar la bruja y te va a comer”.

Es posible que a los padres y las madres estas frases les parezcan inofensivas, pero debido a su limitada experiencia, la niñez tiende a creer todo lo que se le diga, sobre todo si las figuras en autoridad, atribuyen poderes a seres imaginarios, animales o personas.

Esto supone una pesada carga para la seguridad emocional, que los niños y las niñas no pueden manejar y, además, es posible que los miedos se generalicen en otras formas de comportamiento. Tal es el caso de (Kt) en el aula.

(R), un varón, dice al explicar su dibujo del miedo:

“Mi tío también me pega y me grita, si yo le contesto “puras cosas”, entonces me pega mi papá”.

Las restricciones autoritarias o excesivas del control de la conducta, que los padres y madres ejercen en casa, y que se reproducen algunas veces en el aula, también pueden constituirse en causa de miedo. Los regaños en voz alta y las amenazas, surten ese efecto en los niños y las niñas.

El efecto de esta forma de control, la expresa una niña que dice:

“Me da miedo cuando la maestra le pega querellas a mi mamá y entonces me regañan y no me dejan salir a jugar al patio”.

Otra niña dice:

“Cuando la maestra se pone brava y nos regaña, me pongo con miedo”.

Durante el juego, las niñas proyectan esos temores:

(Kl), es la maestra. Muy seria empieza:

“Buenos días niñas ¿cómo están? Tienen que portarse bien, no tirando nada al piso, y molestando. No deben pelear, y portarse bien. ¿Ustedes ven esta niña?... acariciando a (A), ella se porta bien, vean como viene peinadita a la escuela y no se despeina ni se ensucia. ¿Ya ven por qué no los dejo salir al recreo? Porque se portan mal, se ensucian, y pelean. Uds., niños no saben

jugar, ustedes pelean y se tiran al piso. No les voy a dar merienda... comen de último y se quedan en su silla castigados...Estos niños me enojan mucho”.

Si los adultos imponen exigencias más elevadas de lo que pueden realizar las criaturas, si el trato es inconsistente, y los cambios de humor son frecuentes e intensos, provocan reacciones de desasosiego que se traducen en el aula de clases, en inquietud o aislamiento, evitación del juego, dependencia o búsqueda de atención excesiva de las y los adultos. Hay niños y niñas que sudan, lloran o pelean (Trianes, 1999).

(V) no habla mucho, evita la mirada. Vive con la abuela, tíos y sus hermanos. Su conducta en el aula es errática, algunos días es pasivo, especialmente cuando la maestra le llama la atención, refleja su indefensión. Otros días se muestra hostil e intranquilo.

Miedo y violencia

Es importante señalar que la escuela está localizada en la periferia de una barriada marginal, foco de la actividad de pandillas que se pelean el territorio. Durante el tiempo de este estudio, ha ocurrido en esta barriada más de una balacera y vendetta entre bandas rivales.

Es innegable que los niños y las niñas sean testigos presenciales de los comentarios en familia, de las advertencias de no jugar en la calle y de las amistades que no deben frecuentar; son criaturas expuestas a la posibilidad de un desarrollo emocional patológico o en el peor de los casos, a perder la vida muy pronto. Wallach (1997) afirma que la amenaza de las pandillas, tiene consecuencias destructivas en el desarrollo emocional de las y los menores.

(Ve) una niña: Dibuja un árbol, su mamá y una casa. Aparte, su papá, una casa y un árbol, él se coloca separado de ambas figuras.

Explica su dibujo del miedo diciendo:

“Mi papá estaba “tomando” mucho, pelearon y mi mamá se fue a la casa de mi abuela. Esta es la casa de mi abuela y ésta es mi otra casa y aquí este soy yo”.

La maestra explica:

“La niña ha cambiado su conducta en el aula, llora a menudo, se resiente de todo”.

El miedo a la separación de los progenitores aparece cuando la relación es tormentosa y en la o el infante se relaciona con el temor de ser abandonado. También, a veces, los niños se sienten responsables de la situación, sobre todo si su custodia es parte de las discusiones.

Las lealtades se confunden porque el hijo o la hija ama a ambos padres, entonces el peso del conflicto es mayor que sus posibilidades de asimilación y le causan ansiedad (Crotti y Magni, 2005).

(R) un niño explica su dibujo de miedo, consistente en una cara con grandes lágrimas como rayitas que corren por sus mejillas, de la siguiente forma: “Las lágrimas es cuando me pega mi papá, cuando mi papá se pone bravo me pega duro, con correa y me deja las marcas”.

Tal vez la consecuencia más perniciosa del miedo que produce el maltrato doméstico al que viven expuestos los niños y las niñas, es pensar que no hay escape de la violencia, esto les convierte en víctimas silenciosas igual que a sus madres.

Esta exposición constante a las formas violentas de relación también favorece el aprendizaje de que solamente mediante el golpe, el grito, el chantaje emocional y el maltrato, se consigue lo que se quiere, esto produce adultos y adultas que reproducen la conducta del victimario.

Por otro lado, aunque el miedo es una emoción que todos sentimos, es indispensable distinguir entre miedo real y miedo patológico, que hace perder su función de estado de alerta para convertirse en un obstáculo en el desarrollo porque paraliza y no permite un desarrollo emocional sano.

Los miedos se convierten en patológicos cuando se actúan sin que existe un peligro real, y su manifestación es excesiva en relación con el estímulo que lo produce (Crotti y Magni, 2005).

(M.A), un niño, se muestra evasivo durante la sesión de dibujos. Cuando por fin empieza, dibuja y borra las figuras humanas que dispersa por la página, cubre estos dibujos con marcadores de color.

En su dibujo predomina el uso del negro y morado. Las figuras humanas, dispersas por la página, son pequeñas, inclinadas hacia la izquierda suspendidas en el aire, y sin rostro.

Cuando se le entrevista para explicar este dibujo de miedo se niega a contestar y dice solamente: "No sé...soy yo".

Crotti y Magni (2005) señalan que el dibujo inclinado y suspendido en el aire, es propia de quienes suelen estar muy atentos al juicio de los demás, y son muy susceptibles a la crítica, la cual reduce su autoestima y confianza en sí.

Estas últimas manifestaciones son de niños y niñas que temen equivocarse, a perder el afecto de los padres y del maestro. La observación de su comportamiento durante el dibujo analizado, confirma esta aseveración, ya que se mostró tímido, evasivo, mirando a su alrededor, sin atreverse a iniciar al dibujo.

Miedo a los animales

Los animales son motivo de miedo en algunos niños o niñas de edad preescolar. Por su tamaño como los caballos o las vacas, si ladran y amenazan con morder como los perros. Estos temores pueden ser resultado de alguna experiencia que les dejó huellas.

Una niña dice:

“Yo le tengo miedo a las vacas y a los caballos. Cuando voy donde mis abuelitos, le tengo miedo a los toros. Mi abuelo me quiere enseñar a montar un caballo, pero yo tengo miedo, mi hermano si sabe montar y pasea con mi papá pero yo no. Las vacas también me dan miedo, porque tienen cachos, las vacas patean...un día mi papá fue a ordeñar una vaca y lo golpeó, pero no muy duro”.

Miedos e inseguridad

A los cinco años de edad, se busca autonomía, se quiere elegir la ropa, se siente satisfacción cuando se logra amarrar los cordones de los zapatos. Sin embargo, se necesita al mismo tiempo, reafirmación del afecto de los padres y las madres, seguridad y protección.

Los niños y las niñas que desarrollan miedos excesivos, parecen paralizarse en momentos en que deben realizar tareas sencillas, o bien muestran sus miedos e inseguridad en comportamientos inapropiados.

La inseguridad puede causarse tanto por la falta de atención y cuidado como por excesiva protección.

Un niño, dice de sus miedos:

“En la noche tengo miedo a los fantasmas, nada más tienen ojos, no se les ve el cuerpo, sólo los ojos, grandes. Cuando mi mamá se va, yo me quedo dormido porque si no, me aparece el fantasma y yo me asusto”.

En clases, el niño se muestra ausente, le cuesta terminar trabajos, verbaliza muy poco con un lenguaje propio de niños más pequeños. Se distrae mirando lo que hacen otros niños. A menudo recibe regaños de la maestra, o bien se le sienta en una mesa solo, para que no se distraiga y termine su trabajo.

De acuerdo con la maestra, es “...hijo único, vive con la madre y sufre maltrato por abandono”. En el aula es indiferente, los llamados de atención no parecen hacer mella en su comportamiento.

La maestra le dice:

“Los mal portados no bailan”. Él contesta: “No me importa”.

Ella replica: “Ahora que viene (tu mamá) le dices qué me importa... a ver que va a decir”. El se alza de hombros como si fuera indiferente.

Otros miedos son fruto de la sobreprotección del adulto al niño:

(L) un niño, vomita apenas termina la merienda. Empieza con espasmos y gesticulación de que quiere vomitar.....sale corriendo al lavabo o al masetero fuera del salón y vomita.

También (L) vive con los abuelos. A su edad (cinco años), se alimenta con tetero, sufre de enuresis y duerme en la cama de la abuela y del abuelo.

El abuelo y la abuela explican:

“Era muy enfermito, se lo quitamos a la hija porque el padrastro no lo quería y los dos castigaban al bebé. Estaba desnutrido y había que cuidarlo. Después con la muerte de la madre, quisimos protegerlo y por eso dormía con nosotros, así se acostumbró y no quiso irse a una camita aparte”.

Sin embargo, la capacidad de que (L) pueda desarrollar confianza en sí mismo y en los otros, depende de que la familia pueda proveer parámetros de seguridad y confianza, sin dejar de darle afecto, y sin desestimar la necesidad de autonomía del niño.

Se deben promover situaciones en las que el niño vaya gradualmente tomando decisiones adecuadas con su edad, dejarlo que haga cosas por sí mismo, preguntarle su opinión sobre la ropa que quiere vestir, asearse y vestirse solo. Catret (2001) afirma que “el niño que crece con seguridad no es al que se le facilita el camino y se le apartan los obstáculos y dificultades”.

Miedo a los extraños

Gradualmente los niños y las niñas aprenden temores, despiertan respuestas de evitación que resultan eficaces para su autopreservación, por ejemplo miedo a los extraños, miedo a las inyecciones y al dolor físico.

Los temores están en la base del aprendizaje de algunos comportamientos adecuados de autoprotección. El miedo a los extraños, por ejemplo, evita peligros que están presentes en nuestra sociedad, tales como el abuso sexual o secuestro con fines delictivos. Mussen y otros (1973) dicen que estos miedos resultan del desarrollo cognoscitivo y de una mayor comprensión del mundo, es decir, que puede ser peligroso.

Una niña explica su dibujo de los miedos así:

“Yo juego con mi hermanita y no me dejan salir a la calle, porque me puede pasar algo malo, como un hombre que se lleva a los niños”.

En el desarrollo emocional se espera que los niños y las niñas salgan de sus hogares para establecer nuevas relaciones con otros y otras, y aprender más sobre las personas. Pero para quienes viven en barrios peligrosos, como la población del estudio, es adecuado e imperativo que se les prohíba jugar fuera de casa o en la plaza sin la supervisión de una o un adulto, ni enviarlos a encargos acompañados con algún hermano.

Miedo a las inyecciones

El miedo a las inyecciones, es común en las y los pequeños. El temor (a la inyección) produce una respuesta anticipatoria que intuye un evento desagradable o una reacción molesta. Pueden expresar reacciones intensas de miedo, como llorar, retirarse, agarrarse a los adultos, también encogerse ante estímulos dolorosos.

Hoy llegó una enfermera a vacunar a los niños y las niñas. Cuando se enteraron, algunos empezaron a llorar y cuatro varones se escondieron debajo de la mesa. Es un momento de gran estrés.

Las otras niñas y los otros niños están callados en los puestos. Mientras preparan las vacunas, la maestra les habla.

Los y las preescolares no “vencen” el miedo de forma automática. Se requiere que las y los adultos que les cuidan se muestren cordiales, comprensivos, con explicaciones y estímulos graduales hacia el niño o la niña, para que enfrenten la situación que causa miedo (Mussen y otros, 1979).

Los que tienen miedo están debajo de la mesa lloran y no acuden, los saca de todas maneras y los acompaña. Los acuesta en sus piernas y les dice: “Eso no va a doler... respira como un perrito, así no duele, es un ratito”. Después de la vacuna los conforta y los lleva al puesto. Lloran por un rato y luego se calman.

Luego de la vacunación los niños comentan:

“A mí no me gustan las vacunas, cuando me da catarro me llevan al seguro y me ponen inyección”.

Una niña dice: “A mi no me dan miedo (las vacunas) es como una picada de zancudo”.

La maestra fue llevando primero a los niños y las niñas que mostraran menos temor, y al terminar se les premió con un abrazo fuerte y estimulante.

Y les dice: “Ya no te vas a enfermar...si no se ponen la vacuna, se enferman y tendrán mucha fiebre y tienen que quedarse en la cama sin poder jugar”.

Miedos copiados de los padres y las madres

Los miedos son adquiridos por imitación y por identificación. Si la madre,

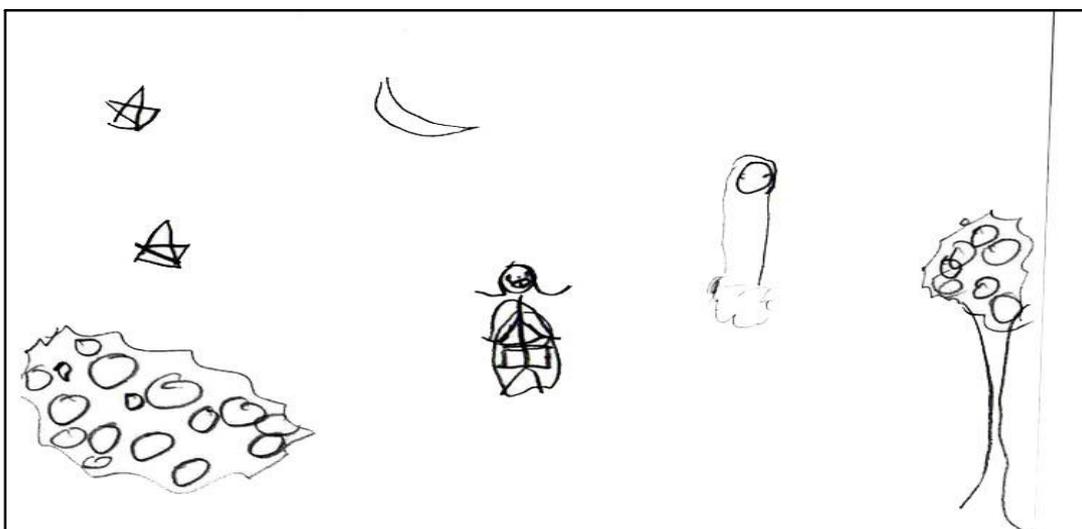
padre o ambos, tienen temor a situaciones o a un objeto, este miedo será un estímulo que provocará respuestas de evitación o retirada, que al reforzarse cada vez que se presenta el estímulo provocador, se convierte en un miedo resistente a la extinción (Mussen y otros, 1979).

(B) dice que su mamá tiene miedo a la sangre, (a la muerte) por su experiencia real de muerte violenta en la familia. Este miedo se revive cuando la niña se golpea y sangra, o cuando se enferma. Ambos progenitores tienden a sobreprotegerla.

En el aula (B) evita situaciones de esfuerzo. La conducta de miedo que empezó en casa, se ha generalizado a otras conductas, ahora en la escuela busca que la sobreprotejan, que es un comportamiento más conocido y que le resulta más cómodo. Su compañera (Z) desempeña muy bien este rol sobreprotector, cuando le ayuda con la tarea y la sienta en sus piernas.

IMAGEN 11

Miedo, la tulivieja buscando su hijito en el río



Fuente: Dibujo de una niña. 2006.

Además de los fantasmas, las brujas, los vampiros y los monstruos, en la infancia se teme a la oscuridad y a eventos en sus vidas que son reales: quedarse solos, a las vacunas, recibir daño, (que les castigue físicamente). Por eso también temen a las quejas de la maestra, porque conllevan a que se les castigue en casa.

Las experiencias de violencia en la comunidad donde viven, producen estados de temor y confusión que se funden en la fantasía del niño y la niña.

La agresión intrafamiliar y en la comunidad, ejercen efectos negativos para el avance del desarrollo emocional.

(B) teme por la vida de los adultos de su familia. Por eso ella “antes era feliz, cuando no había muerto mi papá”. Esta es la forma que (B) interpreta el miedo latente de su vecindario.

Con respecto a los miedos entre las niñas, se registró este diálogo en la mesa de (B):

(Z): “Yo me corté un día y me salió mucha sangre”.

(Jf): “A mí me llevaron a ponerme una inyección porque tenía mucha fiebre”

(B): “Mi mamá no puede ver nada de lo que me pasa porque eso le da miedo. Un día me hice un chichón y me salía mucha sangre, ella se puso a llorar, mi hermanita también lloró. Otro día me hice un golpe y me salió mucha sangre, me llevaron al hospital y me curaron”.

Es importante que los padres y las madres conozcan sus propios temores y reflexionen acerca de su manera de reaccionar, ya que son la fuente principal de esta emoción y quienes enseñan cómo se responde. Una madre ansiosa e insegura tenderá por una parte, a ver más situaciones riesgosas y por

otra, a reaccionar de manera exagerada, por lo que contará con menos recursos para contener y confrontar a su hijo o hija.

4.4.4 Niveles de comprensión de las emociones

Harris (2004) señala que en la comprensión temprana del sentimiento, la adquisición de los conceptos relacionados con él se desarrolla paralelamente con las categorías referentes a las acciones.

Primeramente las explicaciones de los niños y las niñas preescolares, se refieren a los estados internos del “yo”. Luego hace referencia a estados internos inferidos de otros y otras, y se reconoce con las otras personas experimentando la emoción.

4.4.5.1 Primer Nivel: La causa de la emoción

En este rasgo, se analiza cómo evoluciona la explicación de los niños y las niñas acerca de las emociones, las propias y de los demás, y qué comprenden de ellas.

La comprensión de las impresiones propias y ajenas, es un paso importante en el desarrollo emocional a la edad de cinco años. Incluye los conocimientos, creencias y expectativas sobre los estados emocionales en general que se van incorporando gradualmente (Harris, 2004).

En el aula de preescolar, las emociones se aprenden como contenido presente en el currículo. La maestra dirige la atención a observar láminas e identifican los sentimientos básicos, o conversar acerca de situaciones donde se reconocen felices, tristes, enojados o atemorizados. Después de esta actividad, practican dibujo libre en el cual cada uno dibuja situaciones de

alegría, miedo, enojo o tristeza que les son significativas, y por último, describen a la maestra qué significa su dibujo.

Se espera que a medida que crecen, vayan aumentando la comprensión de las emociones que experimentan, esto es con la finalidad de dirigir su comportamiento en las situaciones de intercambio social con los adultos y con sus pares, para comunicar y controlar sus sentimientos y ser sensible a lo que los otros y otras sienten.

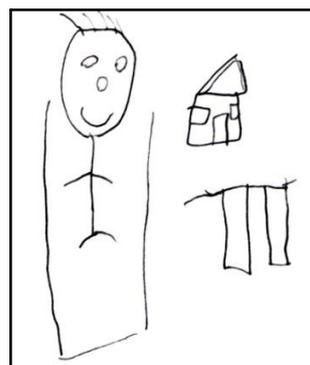
El dibujo es un recurso que los maestros y las maestras utilizan frecuentemente para facilitar la expresión de emociones, porque a los niños y a las niñas les gusta dibujar y colorear, y también porque mediante el dibujo utilizan su fantasía para dar forma a sus ideas y sentimientos acerca de las emociones, ya sea mediante figuras literales o por medio de símbolos, lo cual se hace más difícil de exponer con las palabras.

Harris (2003) ha explicado que en el primer nivel de comprensión de las emociones, los niños y las niñas señalan la emoción y una causa:

Un niño dice: “Soy yo, estaba triste porque mis papás se fueron y no me llevaron”.

Una niña explica su dibujo así: “Yo dibujé muñecas felices en mi cama”.

IMAGEN 12
Feliz jugando



Fuente: Dibujo de un niño.
2006.

Un niño dice: “La felicidad de los amigos, estamos jugando”. Otro niño dice: “Yo dibujé a mi familia... feliz y triste, unos felices y otros tristes, a veces están tristes y a veces felices”

Una niña explica: “Yo dibuje la felicidad. Yo estoy feliz con mi mamá, mi papá y jugando con mi hermanita”.

Al principio, expresar emociones de forma oral es difícil en esta edad porque aún no tienen un vocabulario emocional (Shapiro, 1997). Por ello, un paso más hacia la complejidad de la comprensión de las emociones de acuerdo con Marion (1998), es que el niño y la niña puedan vincular las emociones y determinadas situaciones.

Al establecer conexiones lógicas entre las emociones y aspectos causales de ellas, las y los infantes agregan significados, con lo cual van clarificando qué sienten, por qué, o qué causa su sentimiento.

Un niño dice:

“Yo dibujé unos brujos... de miedo. Los brujos salen en la noche y dan miedo”.

Una niña dice:

“Yo dibujé a mi mamá. A veces está triste... y se va a hablar por teléfono...y cuando viene, llora”.

La niña no sólo relaciona llanto (conducta) con tristeza (emoción), sino que comprende que ambas tienen un significado. Ella asocia o imagina que el llanto es por algo que ha ocurrido mientras su mamá hablaba por teléfono o a causa de algo que ha ido a conversar por el teléfono.

Los niños también comprenden que hay acontecimientos que provocan reacciones emocionales:

Un niño dice:

“Yo estaba triste, porque mi mamá se fue y me dejó solo con mis hermanos y no venía, y entonces me tiré en el piso y lloré y después me puse bravo”.

Una niña explica:

“Yo dibujé una niña feliz en la cama (ver Imagen 14) porque cuando mi papá se va trabajar, mi mamá me deja ir a su cuarto y quedarme dormida con ella”.

Con este dibujo, la niña expresa su sentimiento de felicidad, recobrar la madre en el dibujo.

La maestra explica más tarde que (S), está pasando por una etapa de ruptura simbiótica, porque los progenitores la han puesto a dormir en recámara separada desde que entró al preescolar.

4.4.5.2 Segundo Nivel: Emoción y creencia

Harris (2004, p. 59) explica que para alcanzar la comprensión de las emociones ajenas, los niños y las niñas necesitan superar el nivel de asociar las emociones a las creencias, (por qué de la emoción) hacia “un tipo característico de comprensión imaginativa”.

La imaginación acompaña todas las actividades en la infancia, aún las más serias; esto tiene un rol funcional que le permite concebir otras realidades

posibles de sí, y de las realidades que las y los otros conciben. Esta facultad es una especie de llave que le permite el acceso a la mente de los demás, en sus planes miedos, y esperanzas.

(M) a un niño: “¿Qué dibujaste?”

(Niño): “Un muñequito bravo (enojado)”.

(M): “¿Quién es ese muñequito?”

(Niño): “Mi papá”.

(M): “¿Por qué está bravo?”.

(N): “Me regañó y estaba bravo (enojado)”.

Tanto las explicaciones, como el tono de voz, pueden ser considerados también como indicadores objetivos de una emoción dada (Papalia y otros, 2005). Él cree, imagina, que su papá estaba enojado para regañarlo. Esto es, no necesitan sentir igual emotividad que la observada en el momento, pero proyectan lo que ellos “saben que se puede sentir en ese instante”.

Así mismo, pueden comprender que determinados significados están ligados con las emociones y a comportamientos. Es decir, estar triste es algo más que llorar.

Una niña dice:

“Yo dibujé a mi mamá, está triste porque no trabaja... ella trabajaba y la liquidaron (cancelaron su contrato)... Ese es mi hermano, él mira para otro lado, porque antes el era triste y ahora no”.

Aunque no comprenden todavía que se pueden sentir simultáneamente dos emociones, estar feliz por algo y al mismo tiempo triste por otra cosa (Harris, 2004).

Y amplía su explicación:

“Cuando mi mamá trabajaba él estaba triste porque ella se iba, ahora ella es la que está triste, y él está feliz porque ella está en casa”.

Para indicar esa separación de las dos emociones dibuja de perfil (mira para otro lado) y de frente a la mamá. La proyección de su tristeza, hace imaginar que el hermano siente lo mismo que ella, y es por eso que está feliz y triste en el dibujo.

4.4.5.3 Tercer nivel Emoción, creencia y deseo

En un nivel más alto del desarrollo emocional, los niños y las niñas pueden hacer explicaciones fluidas para predecir la conducta y las emociones de otros tomando en cuenta las relaciones entre conceptos, creencias y los deseos por separado (Harris, 2004).

(G) una niña, explica su dibujo de la felicidad así:

“Un día yo le traje una rosa a la maestra y ella se puso muy feliz, y me dijo que yo era la mejor alumna. Y vino un niño y se la dañó. Entonces ella se enojó. Allí está la maestra feliz. Y después brava”.

¿Qué produce la felicidad en la maestra? La niña cree que la flor que ella le regaló, la hizo muy feliz, por lo cual le respondió (su deseo) que ella es la mejor alumna del grupo.

Igual relación formula cuando “el niño dañó la flor” ¿creencia de que fue a propósito? Y luego cuando explica que la maestra se enoja, ¿proyecta su propia emoción de frustración y deseo de que la maestra lo castigue?

Hay, en la relación explicada de la niña, comprensión no sólo del hecho observable, sino también de las emociones (estados mentales) que vivencia y que le resultan tan claras de expresar desde su nivel de desarrollo y experiencia.

El acto de regalo de la flor produce felicidad a la maestra, y a ella porque la maestra le dijo que “era la mejor alumna”.

(A) en otra explicación de su dibujo dice:

“Ese dibujo es el día que yo estaba muy triste (están unas gotitas de lágrimas) porque mi mamá me dejaba sola y se iba a trabajar, y mi hermana me pegaba y no la regañaban. Cuando yo tenía cuatro años, ella trabajaba y nos cuidaba mi abuela. Ahora tengo cinco años y dejé de llorar, porque ella (mi mamá), me cuida. Pero como “la liquidaron” (terminaron su contrato), en el lugar que se llama... ella está de nuevo en la casa. Mi mamá va a buscar trabajo otra vez en otro lado que no sea ese. Está triste porque no trabaja”.

En este caso, la niña es amplia en explicar realidades observables, y al mismo tiempo, creencias y deseos (no observables) suyos y de su madre. Además, en su comprensión no deja espacios o vacíos entre la relación causal de los hechos y sus deseos y creencias (Harris, 2004).

Al examinar la realidad, quiere a su mamá en casa, pero ella necesita regresar a trabajar (es proveedora de la familia). Además, la niña está ahora más grande, ya tiene cinco años, así que tiene que aceptar quedarse con la abuela y la hermana que le pega.

En este nivel de desarrollo, empiezan a utilizar otras estrategias cognitivas para modificar la emoción que se siente: cambiar las circunstancias

que provocaron la situación, mamá de nuevo en la casa, sin embargo, esta felicidad de ella trae consigo, que su madre se ponga triste pues no tiene trabajo, porque no habrá dinero.

La solución es que su mamá regrese a trabajar aunque la situación anterior se va a repetir... ella está más grande y dejó de llorar. Es decir, ya que la causa es inevitable, se dirige el esfuerzo hacia la aceptación del hecho y concentra la atención en la necesidad del trabajo de la madre, y se obvia o se deja de pensar en lo desagradable.

Harris (2004) llama a este proceso, atenuación y las y los adultos la utilizan cuando se encuentran en situaciones en las cuales se tiene poco control, por ejemplo ir al dentista.

- Orgullo, vergüenza y culpa

El orgullo, la vergüenza y la culpa son emociones que están presentes en algunas de las explicaciones de los niños y las niñas. Harris (2004) señala que estas emociones están establecidas desde los seis años, algunas niñas y niños del grupo, sin embargo, muestran orgullo, vergüenza y culpa.

Orgullo

Una niña dice:

“Yo le traje una flor a mi maestra...y me dijo que yo era la mejor alumna”.

Otra niña dice:

“Yo me siento feliz cuando la maestra me felicita porque mis trabajos están bonitos, y yo se lo digo a mi mamá”.

Otra niña dice:

“Un día yo vine a la escuela con un traje muy bonito, yo estaba muy linda”.

Vergüenza

(K), una niña explica:

“Yo me sentí con pena (vergüenza) porque me regañaron delante de unos chiquillos”.

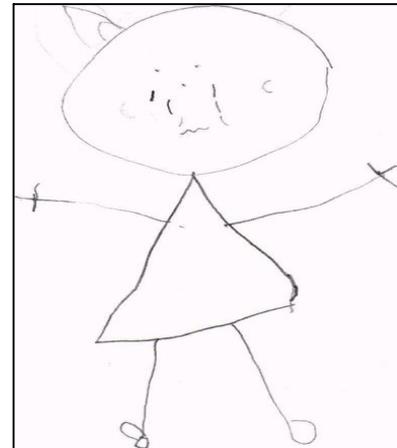
Culpa

Una niña dice:

“Yo un día fui al lugar que venden hamburguesas y mi mamá trabajaba allí, ella me dio una hamburguesa sin plata (sin pagarla) y por mi culpa la botaron, ahora ella quiere trabajar otra vez. Yo estaba triste porque la botaron, yo estaba triste porque la botaron”.

Para la niña, el acto de comer una hamburguesa sin pagarla es incorrecto y por haber hecho algo que no estaba bien, a su mamá la despidieron. Ella se siente (culpable) responsable por el despido.

IMAGEN 13
Dibujo de la vergüenza



Fuente: Dibujo de una niña.
2006.

4.5 Categoría 5. Juego y desarrollo emocional en el aula

En esta categoría se interpreta la experiencia emocional durante las actividades de juego dentro del aula, que incluyen: juegos para aprender, juego fantasioso, juego espontáneo o relajado y desordenado y juego organizado en el patio. Los datos provienen de observaciones, grabación en video y entrevistas a los niños y a las niñas.

Los rasgos son: juegos para aprender, juego espontáneo, juego de roles o fantasioso y juego organizado en el patio.

CUADRO 5
TIPOS DE JUEGO

TIPOS DE JUEGO	ACTIVIDAD DE JUEGO
Juegos para aprender	Modelar con plasticina. Armar rompecabezas, cubos.
Juego espontáneo, relajado o desordenado, juego violento.	Jugar mientras trabajan. Acaparando juguetes. Brincar, volteretas, remolinos, lucha.
Juego simbólico, juego Fantástico o juego de roles o juego de representación.	El niño enfermito, La maestra La mamá Haciendo galletas. La pista de carreras. La tienda. La finca. El conjunto típico.
Juego organizado en el patio.	El escondido. El pez congelado. La gallina ciega. El gavián y los pollitos.

FUENTE: Datos obtenidos por la investigadora. 2006.

4.5.1 Juegos para aprender

“Desde los juguetes del niño se elaboran los pueblos”.
José Martí.

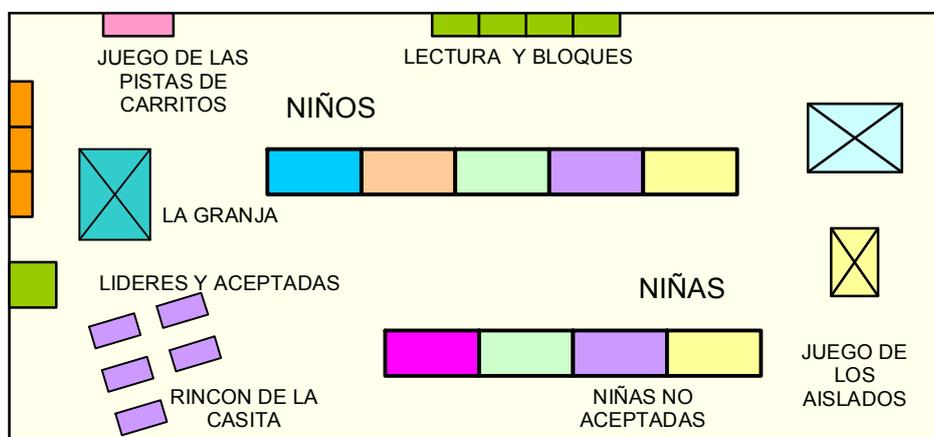
El juego es una actividad natural y espontánea que surge del interior del niño o la niña. A los pocos meses de edad se empieza jugando con sus manos, con los pies, se mecen, empujan. Luego con objetos, que se pueden alcanzar, se exploran y estrenan habilidades, que se renuevan y aumentan. El juego permite explorar posibilidades, moverse, expresarse y comunicar sentimientos.

En la edad preescolar, el juego es una de las actividades y experiencias psicoeducativas que facilitan la expresión de emociones y el lenguaje. Se consideran aquí, el aula como espacio para la experiencia de juego, el conocimiento emocional a través de los juegos diferentes que se propician en el espacio denominado aula escolar.

García y colaboradores (1993) señalan que la configuración de estos elementos y la forma como se disponen, evidencian modos de actuar.

En primer lugar, está el espacio físico y el clima del aula. El espacio es ocupado casi en su totalidad, por el mobiliario que apenas permite el tránsito. El aula esta desprovista de los rincones que distinguen al preescolar. Comúnmente estas áreas son las de dramatización, construcción, lenguaje-lectura, artes plásticas y juegos tranquilos, arena y agua (Polanco, 2004). Antes, había un campo de juego que consistía de un teatro de títeres que usaban para jugar a la casita, pero la falta de espacio hizo que se eliminara.

IMAGEN 14
Diagrama de los juegos.



Fuente: La autora. 2006.

Aunque es notoria la carencia de materiales en todas las zonas, los niños y las niñas usan su imaginación para aprovechar los pocos juguetes existentes. Por ejemplo, en lugar de la casita, las niñas forman un pequeño rincón con las sillas, donde realizan juegos de la familia, de la maestra, confección de galletas. Los varones improvisan la pista, el fuerte o la granja sobre las mesas de su sección o en el suelo. Esto es un elemento a favor porque les permite incrementar la creatividad para improvisar los espacios de juego.

El campo disponible hace que se restrinja el movimiento porque correr o moverse bruscamente entre los muebles, puede provocar tropiezos o ruidos que tienden a interpretarse como desorden, o bulla excesiva que se debe acallar por razón del orden, pues eso significa que “la maestra no controla sus niños”.

La maestra comenta al respecto "...que éste es uno de los inconvenientes de que el aula esté cerca de la Dirección, que a veces no se comprende que las actividades de los niños y las niñas no siempre están exentas de ruido".

El aula es compartida. En la jornada contraria funciona otro grupo de preescolar; esta condición tiende a bajar el interés de la docente en su cuidado y decoración. Explica: "...el material no se cuida y se deja que los niños deterioren las cosas".

En el planeamiento diario que organiza la maestra, figuran espacios para el juego trabajo (Anexo 9); con este nombre se designan las acciones psicoeducativas destinadas al aprendizaje de contenidos del área cognitiva o los llamados aprestos para la lectoescritura. Puede variar la denominación, lo que depende de la actividad propia en cada momento: juego trabajo propiamente dicha, juego libre en el aula o juego en el patio.

La actividad del juego trabajo se hace con plasticina, y es la forma más común del juego. Los niños y las niñas juegan con plasticina todos los días, en un tiempo aproximado de veinte a treinta minutos. Una vez iniciada la actividad, los niños y las niñas juegan con libertad, el rol de la maestra en las actividades lúdicas es mantener el control general del grupo.

Con la instrucción "busquen los juguetes", el grupo tiende a desbordarse, por lo cual opta por repartir la mitad de los bloques en la mesa de los varones (agrupadas forman una sola mesa), y la otra mitad en la mesa de las niñas. Hace lo mismo con los juguetes, carros y otros en la mesa de varones, muñecas y otros en la mesa de las niñas.

Cuando aprendían el esquema corporal, los niños y niñas trabajaron tratando de reproducir su propio cuerpo. La maestra dio las siguientes instrucciones:

“Voy a tocar las partes de mi cuerpo que conozco y luego las moldeo en plastilina... cada uno en su puesto, quiero saber cómo hacen su trabajo, por eso no quiero que lo haga el compañerito”.

La falta de material didáctico, hace que se recurra a entregar una pequeña porción de plastilina a cada niño y niña. Pero eso no impide que ellos recurran a diferentes ingenios para cumplir el propósito y de paso jugar.

Una niña, toma su porción y hace una rueda y la coloca en el rostro de la compañerita, “...aquí están los ojos, nariz, boca” (las de la niña) y la otra niña repite la operación con la primera. El trabajo se hace y se deshace varias veces, amasan, conversan, intercambian la plastilina. Antes de que la maestra llegue al puesto de ambas y revise lo que cada una ha realizado, ya ellas han terminado el monigote de plastilina. El juego permite el intercambio verbal entre ellos y ellas, comparar lo que han modelado, unir la plastilina para hacer un modelo entre dos.

Al final de la actividad, cada quien muestra su producción a la maestra y responde a las preguntas que ella formula. Lo mismo se repitió cuando hablaron de las emociones.

“Vamos a modelar una carita feliz”.

“Vamos a modelar las figuras que aprendieron hoy: cuadrado, círculo, triángulo, rectángulo”.

Si el volumen de las voces de los niños y las niñas, aumenta, las instrucciones verbales de la maestra ayudan a redirigir la atención hacia el juego en el mismo puesto.

“Vamos a cantar mientras trabajan, así trabajan más bonito” y cantan “Así soy yo” cuando hacían caritas o el esquema corporal.

Cantan: “Este es un círculo, míralo como es...bien redondito y no tiene pie...”, si el caso es el aprendizaje de las figuras geométricas.

El juego trabajo o juego para aprender, refleja, de alguna forma, las creencias que se tienen acerca de su función en el preescolar. La idea más generalizada es que deben “ir listos para el primer grado”. Es posible que el énfasis obedezca al entendimiento de que “cuando los niños llegan a primer grado, las maestras de ese nivel esperan que el preescolar haya hecho su tarea en formar las destrezas básicas para leer y escribir”. Esto lo recuerda a menudo la maestra:

“Trabajen que deben ir listos el próximo año al primer grado”.

Las frases “...el otro año cuando estén en primer grado, esto les va a faltar”, “sigan hablando que el otro año cuando vayan a primer grado...” reflejan el deseo de la maestra de que sus niños hayan aprendido las destrezas necesarias para leer y escribir.

El juego trabajo se acompaña, a veces, con cantos, para que se concentren y se relajen. Sin embargo, cuando trabajan y cantan se fomenta menos la comunicación porque “cada uno debe jugar en su puesto con el compañerito o la compañerita de al lado”, hombro con hombro o frente a frente. De forma igual, los desplazamientos no deben llamar la atención, porque se considera desorden.

Los y las estudiantes deben empeñarse en lo suyo. No hablan porque están cantando. Juegan cada quien al lado del otro u otra, el mismo juego y con el mismo objeto, pero el intercambio es el mínimo.

Otra modalidad del juego trabajo es armar rompecabezas, o jugar con bloques de construcción. En este caso, la maestra les asocia alrededor de los pocos rompecabezas o bloques y les permite jugar libremente.

Aunque la movilidad, al principio, sea mínima, la necesidad de comunicación e intercambio hace que, en general, el juego se movilice hacia una forma más activa y cooperativa, porque intercambian piezas y conversan acerca de cómo armar las piezas.

En la mesa de los varones (M), (N), (O), (P) deciden armar un fuerte indio con la plasticina de cada uno, (y algo más que han quitado a otros); agregan pieza a pieza, hacen una tapia alrededor, caballos, soldados.

Otras veces la maestra da la instrucción...Tomen los cubos y construyan una torre, casa, un carro lo que quieran, pueden jugar en su puesto con el compañerito.

Primero empiezan de acuerdo con las instrucciones e intentan varias formas con sus propias piezas, conversan unos, sin hablar otros, juegan en forma paralela o solitaria, como (K), que tiene problemas de habla. Luego algunos se ponen de acuerdo y unen sus piezas para formar una carrera de carros, una escuela, una casa...

En la bitácora, la maestra coloca una cruz en la columna que corresponde al área que ha dedicado su objetivo, usa tinta azul o negra para

anotar los niños que trabajaron y una cruz roja para los que desordenaron o no lograron el objetivo (Anexo 11). Estas anotaciones sirven, dice la maestra, para tomar su decisión en el informe al hogar, o boletín que se realiza dos veces al año.

Juego espontáneo o relajo y desorden

Hay una modalidad que no aparece en el plan diario de clases, pero los niños juegan siempre que se les permita, o cuando toman tiempo de las tareas programadas. La maestra le llama relajo si solamente es distracción de la tarea. O desorden si implica romper el orden establecido, levantarse del puesto, hablar en voz alta y juego brusco o agresivo si los movimientos son empujar, forcejear, golpear la plasticina contra la mesa haciendo ruido.

El juego espontáneo que surgen en los espacios que dejan las rutinas escolares, son disfrutados por los niños y lo expresan conversando, sonriendo y moviéndose por el aula. Estas experiencias de espontaneidad suelen sin embargo, verse como “amenazas al orden” y rápidamente se dan instrucciones para detener “el desorden”.

El intercambio en este tipo de actividad está restringido a favor del orden. Si el juego se vuelve muy “ruidoso”, “brusco” o “violento” por ejemplo al tratar de quitarse la plasticina o desplazarse por el salón en la escaramuza, se provoca la suspensión de la actividad y el juego para todos.

(R) es un niño que juega por el aula y no termina trabajo, a veces deambula o corre, o quita la silla para que el niños sentado en ella se caiga, la maestra le dice:

“Yo voy a hablar con su mamá que usted se portó mal. A los niños desordenados yo quiero que les peguen porque se portan mal. A ver si así me hacen caso, sigan jugando”.

Un juego favorito de los varones que lo ensayan en el aula a pesar de los llamados de atención, es dar vueltas sobre si mismos (el remolino), esto provoca enseguida, llamado de atención porque se pueden lastimar; pero en el patio durante el recreo, los días viernes cuando van a educación física, es uno de los juegos favoritos de niñas y niños; rodar por la hierba les produce risas y gritos de júbilo.

De acuerdo con Marion (1998) el juego es la vía de escape que tienen para usar la energía sobrante y para expresar impulsos agresivos y, en general, lo que sienten, que puede contener ira y agresión, es a través del juego, al patear una pelota o corretear a alguien por el aula, que pueden movilizar este monto de agresividad.

Pero, los niños del grupo salen a jugar sólo los viernes a la clase de educación física, y diariamente durante diez a veinte minutos lo que depende de cuánto les lleve merendar.

Una actividad que es común es el canto con animación. Por ejemplo: cantan “el trencito” o “el gavián y los pollitos”, la maestra va adelante, los niños se toman de su cintura y dan vueltas por el aula cantando. Este canto y juego colectivo les produce un estado de placer acompañado de sonrisas, movimientos del cuerpo en forma rítmica y aplausos.

Algunos varones se desbordan dando empujones durante la actividad y reciben enseguida llamado de atención, porque el área de la sala no deja espacio para juegos.

La maestra llama a esta forma de conducta juego agresivo, sin embargo, algunas veces no lleva intención de hacer daño sino alcanzar una meta, en este caso quedar cerca de la maestra. A medida que los niños y las niñas aprenden a pedir lo que desean, van cambiando hacia formas más cooperativas de comportamiento.

Por otro lado, los varones son los que más reprimendas reciben, pues, dan muestras de agresividad de manera expuesta; las niñas en cambio tienden, a manipular más acerca de sus expresiones emocionales.

En el rincón de lectura, (V) una niña, toma un libro de cuento dispuesta a leer hasta que un niño se le acerca y le pregunta:

“ ¿Para ver qué vas a leer?” ... Ella por respuesta lo empuja y lo derriba.

El enojo de la maestra (que se le acerca) produce en (V), una reacción insospechada de miedo: suelta el libro y se protege debajo de una mesa. La maestra la saca de allí sin violencia. Cuando la reprende y la cuestiona ella dice: “él me quería quitar el cuento”.

La maestra le dice que aprenda a compartir. Ella entonces, toma un cuento y finge leerlo, pero mirando furtivamente a sus compañeros.

Cuando ve que nadie la mira, lee en voz baja. Regresa callada y los compañeros no le hablan tampoco. Así permanece sin relacionarse hasta la siguiente actividad.

(Ch) es una niña, se dirige al rincón de los juguetes, toma varios carritos, los abraza y no deja que otros niños tomen algunos; si un niño se le acerca con intención de pedirle o compartir intenta morderlo o lo empuja.

Esta forma de juego es un paso evolutivo en las relaciones entre pares, porque aun no se tiene capacidad para expresar verbalmente los deseos, ni el autocontrol suficiente para esperar por lo que se desea. Cuando es luchar por obtener un juguete, se puede establecer una distribución equitativa para evitar desacuerdos entre los niños, si es estar cerca de la maestra, se puede negociar a quién lo toca en turno cada vez.

La agresividad en cambio, lleva intención de producir daño, incluso cuando expone formas más sutiles, por ejemplo excluir a otros del juego, y usar reglas que favorecen a los organizadores.

(J) una niña juega con un oso en una mesa aislada del grupo; parece jugar con el objeto, pero mira de vez en cuando al grupo de las niñas que la han excluido; no hace esfuerzo de acercarse a ellas; su expresión facial y corporal es de una niña tímida. Las compañeras no la invitan al juego, le piden cambiar el oso por su juguete, ella se niega.

(Ky) se acerca y se sienta a su lado, de pronto le quita el oso y lo lleva al grupo de las niñas, forman un círculo y no la dejan tomar el oso que fue escondido debajo de la mesa y se burlan de ella. Pasado un momento le devuelven el oso y ella regresa a su puesto.

Algunas veces el juego agresivo es un medio para abreaccionar impulsos agresivos. Emociones como la ira y la frustración dan salida por medio de juegos de lucha, guerra de carritos, carreras de auto.

Juegos como "luchar", "cazar", "perseguir", "empujar", aun sin ánimo de hacer mal y pese a hacerse con actitud alegre entre amigos, son juegos fundamentados en el uso de la violencia que puede ser copia de patrones de conducta presentes en el entorno social donde viven y crecen.

Un niño llega sangrando profusamente de la frente, al regresar al aula después de curarlo la maestra pregunta: “¿Qué sucedió?” La explicación aclara lo ocurrido:

“Maestra (J.), estaba jugando con él y forcejeando”. La maestra advierte que deben tener más cuidado en el juego porque se pueden golpear.

Dos niños forcejean y se empujan. La maestra dice: “¡Tengo que regañar! ¡Les he dicho que dejen el juego rudo! ¡se pueden golpear!”

A la mayoría de los varoncitos del grupo les gusta el juego físico activo en grupo, en cambio las niñas se inclinan a jugar en forma más tranquila y se reúnen, casi siempre con las mismas amigas. En aula son cuatro o cinco niñas que se agrupan, las otras que permiten “son invitadas”.

Esta diferencia parece ser no solamente debido al gusto por diferentes tipos de actividades, los juegos de los varones a menudo semejan batallas, lucha, peligro, mientras que las niñas se concentran en mantener o arreglar las relaciones sociales como decidir quién juega a la casita, quién hace las galletas.

Los populares del grupo son niños o niñas elegidos por los compañeros para liderar una actividad, o para compartir situaciones basadas en la relación, mientras los impopulares son aquellos que son rechazados por el grupo. Los populares deciden los juegos y los organizan. Los rechazados responden con conductas agresivas o de alejamiento. Los populares le seguirán la corriente al juego.

(Ke) y (Ja), son rechazadas por el grupo, ellas se aíslan y les dirigen miradas de enojo a las compañeras, se podría decir que existe cierta jerarquía en el preescolar y ellas no pertenecen a ella.

A esta edad, el niño y la niña no tienen los conceptos de ser “buenos” o “malos” en cuanto a sus relaciones sociales, es por esto que aquellos que gracias a su vida y crianza en casa, tienen una alta autoestima y proyección ante sus compañeros, no se sienten culpables por haber rechazado o tratado mal a alguien a quien no deseaban incluir en su actividad. Mientras que aquellos que fueron rechazados, se seguirán sintiendo víctimas, lo cual les seguirá impidiendo entrar a ese círculo de juegos y actividades.

Por otro lado, los niños populares tienden a agruparse espontáneamente mientras que los rechazados forman también su propio grupo. En el primer grupo el juego violento se derivará en otros juegos, pero raramente se verán confrontaciones violentas reales. En el segundo grupo, los juegos violentos tienen una alta probabilidad de convertirse en conflictos importantes.

Con el tiempo y la edad, los juegos violentos son preferidos por los niños que por las niñas, pero esta no es razón para dejar de lado su influencia educativa, porque es posible ejercer una acción preventiva en los grupos de riesgo y canalizar estos juegos, para derivarlos en nuevos juegos con reglas que funjan como preludeo para nuevas actividades sociales.

4.5.2. Juego simbólico, juego de roles o juego representativo

La imaginación de los niños acompaña todas las actividades, aún las más serias, tiene un rol funcional que le permite concebir otras realidades posibles de sí y las posibles realidades que los otros y las otras conciben. Es

una especie de llave con la cual se accede a la mente de los y las demás en sus planes miedos y esperanzas (Harris, 2004).

De acuerdo con Bergen (2002) los niños y las niñas empiezan el juego simbólico al mismo tiempo que avanzan en el desarrollo del lenguaje receptivo y expresivo y la representación mental. Lo cual sugiere que esta forma del juego exige la capacidad de intercambio social, negociación de significados y capacidad de representación de roles e improvisación y todo ello se hace a través del lenguaje. Los niños pueden jugar con un objeto “como si fuera otro”, así unos cubos simbolizan un tren, un bolillo de plasticina es un gusano o una serpiente.

En primer lugar, se establece la disputa por la posesión de los escasos juguetes cuando la maestra los vacía de la canasta. Algunas niñas rodean los juguetes con los brazos y allí queda decidido quiénes quedaron con los peluches. Estos serán hijos, y quienes quedan con las muñecas, serán las mamás, y también se sabrá quién o quiénes quedan por fuera, estas se retiran enojadas, con los juguetes sobrantes; sólo algunas veces se negocia la entrada de ellas en los juegos.

Es importante para su desarrollo, que los padres y las madres y las maestras y maestros dejen espacios de libertad para que los niños y las niñas puedan elegir el juego y organizarlo; pero al mismo tiempo, se debe supervisar para que las mismas criaturas no acaparen el juego y dejen a otras sin participación. Al respecto la maestra comenta: “ellas son las líderes”

Las líderes del grupo deciden el juego y el rol, sólo ellas pueden hacer modificaciones: por ejemplo, la mamá que hace las galletas, la mamá que lleva los niños al doctor, la mamá que hace la comida, la mamá que cuida los niños, la visita, etc.

El juego de la visita:

Una niña anuncia “Vamos a jugar la visita” y ordenan la sala.

Dice: “las mamás van de visita”. Con las muñecas en los brazos se dirigen a las sillas para empezar.

Empiezan el diálogo de la visita:

-“Buenos días ¿cómo están?”.

-“Bien, ¿cómo están los niños?”.

-“Mi niña está enfermita....esta es mi niña (y alimenta a su bebé).

-“¿Ya la llevó al Seguro?”.

-“Si, le pusieron una inyección...”

-“Está llorando, le voy a dar su tetero”.

De esta forma, las niñas ponen en juego una manera de actuar que refleja su conocimiento del mundo y de las cosas, que deben expresar por medio del lenguaje. Es evidente entonces, que el juego influye en el desarrollo del lenguaje, porque exige cierta capacidad de comunicación verbal y no verbal, tanto para expresar sus deseos y sentimientos como para comprender los mensajes y las ideas.

(P) se ha separado del juego de los varones y se acerca al juego de las niñas, ellas primero lo rechazan, pero luego es aceptado como papá.

Ellas explican que lo dejan entrar porque él no les pega: “...con los niños no se puede jugar porque ellos, dice (H), se portan mal entonces la maestra nos regaña y manda a parar el juego”.

También mediante el juego se imita el papel de otras personas, sus valores, sus creencias, se reproducen las experiencias que viven cotidianamente, se ensayan formas de actuar y de pensar, y, de paso,

aprenden a comprender puntos de vista diferentes a los propios (Rogoff, 2002).

(V) imita a la maestra cuando les lee cuentos, y les hace preguntas de la lectura, hace movimientos y repite la explicación acerca del personaje. Si alguien quiere imitar o leer, le permite participar.

“Ahora niño (I), venga a leer”, o, “esta niña quiere hacer como gallinita... ¡muy bien!”.

Termina el cuento con el “colorín colorado este cuento ha terminado. Niños guarden todo lo que usaron en el rincón”, remedando el tono de voz de la maestra.

La forma de comportamiento de (V), sugiere su habilidad para establecer relaciones de acercamiento y manejar sus necesidades de forma apropiada. Es tolerante al permitir que otras niñas le quiten su rol protagónico y las deja actuar como lectoras.

Algunas niñas que no participan o son tímidas en la actividad del cuento con la maestra real y cuando están todos los niños, ahora en el rincón de juego con (V), sí lo hacen, y desde el puesto interrumpen el cuento para hacer mímicas. En este caso, el rincón del juego proporciona un espacio físico más pequeño, también más seguro psicológicamente para esta niña.

La actuación de esta niña tímida, es un ensayo para otro momento cuando sea la maestra quien lea el cuento, entonces tal vez intente participar.

Por ello, es erróneo creer que el juego de los niños no tiene un objetivo, por el contrario, significa una victoria o una derrota. En el camino iniciado

hacia el objetivo de ganar, el niño y la niña se hacen conscientes de sus propias acciones y posibilidades, se encuentran a sí.

Por otro lado, las y los infantes necesitan desarrollar la habilidad de asumir un rol, explícitamente o implícitamente someterse al objetivo general del juego, como es planificado en el momento en el cual el mismo grupo decide a qué jugar, quiénes juegan a qué, dónde y cómo se juega.

(S), para él el juego con los compañeros del mismo sexo con ciertas reglas mínimas, como compartir las piezas de un juego, aceptar el cuento que le asignan y esperar turno, le representa dificultad, por eso se va del grupo y se incorpora al juego de las niñas.

Ellas en cambio, no le exigen entrar en su juego, ni representan competencia o exigencia que él es incapaz de realizar, él tampoco “desestabiliza” el grupo de ellas, así que le permiten estar allí.

En el juego de la familia, las niñas, a veces, permiten que un niño que no insista en la participación activa (liderando), sea aceptado para que haga de papá necesario o de “ayudante” para las labores que ellas necesiten. Para esta figura o rol se aceptan niños “más pequeños” o “que no peguen o empujen”, como señala una niña. A veces también se los toman en cuenta para que hagan papeles ingratos, como ejemplo, dejar el rincón acomodado. (S), es un “papá lejano”: está allí, pero nadie lo toma en cuenta. Ese rol solitario parece jugarlo bien.

También durante el progreso de los juegos se van conformando subgrupos, con intercambios que permiten consolidar otras estructuras organizacionales del juego: los líderes, los que obedecen y los rechazados,

estos últimos pueden asumir la forma con intercambios esporádicos, de colaboración, de provocación.

El juego de roles se caracteriza porque los niños y las niñas muestran su iniciativa e interés para utilizar recursos o sustitutos, como cuando los juguetes son escasos, y además para crear la trama del juego y repartir y actuar las funciones.

En un rincón cuatro niños han formado un conjunto típico. Un niño dice: “yo toco el acordeón”, otro: “yo toco la guitarra” y uno reparte los roles restantes: “ustedes los tambores”. Utilizan sustitutos de juguetes y arman el conjunto. Tocan durante un rato y se intercambian los aparatos. Primero hay una discusión sobre quiénes tocan qué instrumentos.

Lo importante de este juego, es que “saben” qué hace un miembro de una agrupación tal, y hacen los gestos propios de ejecutar su instrumento, porque cada niño “presta su voz y su cuerpo a los personajes” (Aguilar, 2005).

Esteva (2006) a su vez, señala que esta forma de asociación tiene la característica de que los niños y las niñas, se relacionan entre sí a partir de lo asignado.

En el conjunto típico panameño, por ejemplo, el acordeonista tiene un rol central, generalmente hace movimientos para llamar la atención hacia él. En el juego, el líder del grupo es el acordeonista, él reparte los roles y los otros le siguen, es quien permite que otro niño asuma determinado “instrumento” y esté aceptado. Sin embargo “otros” menos favoritos del grupo ocupan los puestos menos codiciados.

Los objetos o juguetes tienen el uso asignado en el rol. El objeto que escogió cada uno cumple la función de acordeón, guitarra, tambores, o “churrusca”. Los movimientos que hacen con el cuerpo imitan el acordeonista, guitarrista, tamborero, churuquero, bailan igual que lo hacen los miembros de los conjuntos típicos y convierten el juego en un verdadero ritual. Como aseveran Aguilar (2005) y Esteva (2006).

4.5.3 Juego organizado en el patio

El patio de la escuela es amplio, protegido por una cerca de metal, la hierba está siempre cortada y se le da mantenimiento.

Los trapecios y balancines que en otro tiempo cumplieron su función están ahora deteriorados, en algunos solamente quedan las estructuras o los soportes; su estado actual produce falta de seguridad.

Pese a las condiciones del equipo de juego, el patio sigue siendo un espacio amplio para correr, saltar, dar volteretas o simplemente caminar o detenerse a mirar a otros. Es preferido por los niños porque allí tienen plena libertad.

Sin embargo, el área no está segregada para uso exclusivo de las y los más pequeños y los recreos se hacen de manera uniforme para todos los niveles. También el patio tiende a ser poco vigilado por los maestros y maestras de los grupos más altos, por lo cual la maestra de este estudio, usa ese tiempo de descanso para vigilar el recreo.

Los juegos favoritos son los que permiten usar todo el cuerpo con libertad.

Un niño dice: “mi favorito es el remolino, uno da vueltas y cae al suelo”.

Una niña dice: “mi favorito es el escondido y el pez congelado”.

En el patio deben negociar quiénes se esconden y los y las que deben encontrarlos. Hay protestas:

“Yo no voy a jugar” dice una niña, y se cruza de brazos porque le han asignado buscar. “Siempre yo busco, ¡que viva!”

Con la negativa de (A), otras se niegan también, entonces negocian, y el juego empieza.

Algunas veces sortean el orden en el que se decide quien debe encontrar por primera vez a las escondidas, trabalenguas como “de tin-marín-de-dos-pingüé-túcara-mácara-titi-ri-fue”. Esta forma de seleccionar da como resultado una elección “democrática” y menos conflictiva.

En los varones algunas veces la elección se da entre los voluntarios, porque les gusta correr y atrapar a los otros. Otras veces se asigna entre los menos elegidos para jugar, que aceptan el rol con tal de ser aceptados en el juego, la mayoría de las veces lo hacen por sorteo.

El orden se sucede rápido. En el corto tiempo del recreo, el orden puede repetirse más de una vez, por eso se prefiere jugar al escondido que tiende a ser más largo pues hay que buscar a todos donde se hayan ocultado.

Los juegos infantiles estimulan los sentidos, desarrollan la coordinación muscular para moverse en el espacio físico y para hacer trabajos con sus manos y ojos, como colorear, escribir, leer.

A través del juego el niño y la niña alcanzan dominio de su cuerpo, desarrollan destrezas y habilidades. Esta actividad incluye diferentes tipos y

estilos porque se tienen diferentes maneras de jugar, juegan a muchas cosas y juegan con cosas diferentes.

Los profesionales que estudian y atienden a la infancia están de acuerdo en que el juego es un factor esencial en el desarrollo físico y psicosocial. Para lograr este desarrollo, los niños y las niñas necesitan la actividad física y la comunicación con sus pares, lo que se propicia durante el juego.

Por ello, Esteva (2006) considera importante esta concepción del juego, en virtud de la cual el o la docente presta atención a la actividad lúdica, y estructura acciones que permitan el despliegue de la creatividad algunas veces. Y en otras, el escenario para que surja el juego, sobre todo el de roles, de este modo no se queda como un espacio de tiempo únicamente para entretenimiento; no es esa su meta principal.

Este capítulo ha considerado las acciones psicoeducativas de la docente del estudio, y la forma en que éstas han informado el aprendizaje y desarrollo emocional de los niños y las niñas del grupo de preescolar seleccionado.

Se han indagado las categorías de análisis, constantes que permitieron la emergencia de una interpretación de los eventos del aula con significado para los actores, la maestra y su grupo de niños y niñas preescolares.

El siguiente capítulo comprende las conclusiones a las que arriba la investigadora, la discusión de los hechos observados e interpretados, y las recomendaciones a las instancias pertinentes.

CAPITULO V
DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Quien se aleja de su casa ya ha vuelto...

Jorge Luis Borges.

Este capítulo comprende: Discusión de Resultados, Conclusiones y Recomendaciones dirigidas al Ministerio de Educación, Rector de la Educación Nacional, universidades y otras instituciones formadoras de docentes del nivel preescolar, supervisores de educación, directores de escuela, representantes de la institución educativa ante la sociedad y al personal docente que enseña en preescolar.

5.1 DISCUSIÓN

Las acciones de intercambio social maestra-niños y niñas y las experiencias psicoeducativas que la docente lleva a cabo, estimulan la expresión de emociones, crean ambientes para favorecer el desarrollo de comportamientos emocionales, o bien, muestran a los estudiantes cómo comportarse en diferentes situaciones en el aula. Estos resultados, valoradas las diferencias individuales, revelan el aprendizaje y desarrollo emocional de un grupo de preescolares.

En general, se asume que al ingresar a la escuela los niños y las niñas preescolares alcanzan el primer encuentro con su desarrollo emocional vinculado a la convivencia social con personas y pares diferentes que los acostumbrados en sus familias. Este contacto significa aumento de las interacciones e intercambios.

Los resultados de esta investigación revelan que las acciones de intercambio social para lograr la adaptación de los niños y las niñas al nuevo espacio escolar y encaminar a obtener seguridad y confianza, logran ese objetivo, en igual forma, las acciones que buscan establecer relación empática para el ajuste.

Vale destacar que especialistas en el desarrollo emocional de niños y las niñas como Howes (1999), Knitzer (2000) y Shapiro (1997) señalan la importancia del afecto en los años tempranos, y destacan que el logro de vínculos afectivos fiables y positivos con la maestra o el maestro de preescolar, proporcionan un andamiaje consistente para el desarrollo de aspectos cognitivos y socio-emocionales, mientras que lo contrario, puede causar impacto negativo que se proyecta hacia otros niveles escolares.

Además, de acuerdo con Papalia y otros (2005), las acciones y experiencias que realizan las maestras y los maestros deben convertirse en ambientes de aprendizaje que privilegien la atención de las necesidades del niño o la niña de alcanzar objetivos de la etapa de desarrollo que atraviesan, sin que las o los adultos los inhiban de forma excesiva o indebida.

Sin embargo, una vez logradas las metas de adaptación, la idea o creencia que parece prevalecer es que el objetivo del nivel preescolar consiste en preparar a la niñez para la lectoescritura y el cálculo matemático, y como desarrollo socioafectivo del nivel “obedecer a la maestra”.

Desafortunadamente, el énfasis en los aprestos no deja mucho espacio para el contacto personal o simplemente hablar con los niños y las niñas y oírlos cuando tienen conflictos; esto parece indicar que el centro y objetivo del trabajo pedagógico es la preparación académica para el primer grado y no el desarrollo emocional; lo cual concuerda con Raver (2003), quien asegura que este énfasis eclipsa la importancia del avance emocional.

También la atención del aprendizaje y desarrollo emocional de los niños y las niñas preescolares, recibe de la maestra el mismo tratamiento pedagógico que los contenidos cognitivos, y se usan las mismas estrategias orales y

psicomotoras, en este caso “hablar con los niños”, “aconsejarlos”, “hacer uso del canto”, o bien, “colorear una carita feliz, triste” o pegar papelitos.

Agregado a lo anterior, el análisis de los documentos de planeamiento de la clase diaria, muestra que las emociones y el desarrollo emocional se proyectan como contenidos semánticos y no en función de competencias afectivas y habilidades sociales que los niños y las niñas deben alcanzar.

Tampoco se elabora allí, el significado de las emociones para la vida del niño y la niña (Anexo 9). Antes bien, los objetivos de clase que no son cognitivos se centran en mantener las criaturas “tranquilas y sedadas”, esto significa la mayor parte del tiempo, permanecer sentados en el lugar asignado, hacer el menor ruido posible mientras se dedican a desarrollar destrezas visual-motoras para su ingreso al primer grado.

En este punto, se puede afirmar que la escuela desaprovecha una valiosa oportunidad para enseñar a hablar, reconocer y aceptar los propios sentimientos y emociones y las ajenas (Marion 1998). También se pierde una ocasión propicia para la evolución de emociones, esto es, que los niños y las niñas gocen de aceptación con sus sentimientos y emociones, ya sean estos positivos o negativos (Moreno, 2002).

La noción aprendizaje y desarrollo emocional que reflejan los resultados admite examinar en el futuro otros aspectos relacionados como: currículum, recursos de aula y formación de los maestros y las maestras.

El proceso afectivo tiene poco espacio y tiempo en el aula. Es posible que este resultado sea debido a dos factores tradicionales en la práctica pedagógica: primero, que las actividades están prefijadas en el programa y la maestra utiliza primordialmente el programa curricular que le proporciona la

institución educativa. Este documento contiene, de manera representativa, menos contenidos y objetivos para el desarrollo emocional o socio-afectivo comparado con los objetivos y contenidos de otras áreas.

Un segundo factor se relaciona con el cumplimiento de los programas curriculares; vale señalar que si el énfasis del trabajo docente se enfoca en su terminación al fin de un periodo, entonces, el niño y la niña centro de gravedad de todas acciones y experiencias psicoeducativas, quedan a la vera del camino de las realizaciones de la escuela.

La insistencia en el énfasis cognitivo que se revela en el estudio es una de las contradicciones de una escuela que se debate entre el conocer, el saber hacer y el saber convivir. Lo que está en la balanza es, si la escuela debe hacer hincapié en los saberes, o desarrollar competencias para la vida. También, es necesario anotar que el lenguaje de las habilidades sociales y las competencias emocionales requiere tiempo para aprenderlo, hay que observar, esperar, modelar, ajustar, en cambio es más fácil al maestro y la maestra explicar o hablar del miedo, o el enojo.

Estudios realizados en otros contextos, revelan que la calidad de los programas preescolares es importante para el desarrollo emocional de manera que si la escuela carece de guías programáticas que sirvan de modelo a los maestros y las maestras, el desarrollo emocional no es adecuadamente atendido (Ladd, 1997, Howes y Smith, 1995 y Pianta y Steimberg, 1992 reportados por Howes, 2000).

Junto con el enriquecimiento de los programas y la dotación de espacio y mobiliario para atender el desarrollo emocional, los resultados indican que sería importante mejorar el perfil del educador o la educadora través de

competencias emocionales y contemplar el entrenamiento adecuado en el manejo de acciones y experiencias psicoeducativas.

En lo referente a este aspecto, Montero (1999) señala la necesidad que los docentes incrementen su inteligencia emocional a fin de brindar una mejor calidad de educación a las poblaciones que atienden. Lo cual incluye manejar las emociones propias, aprender a reconocer y comprender los sentimientos de los estudiantes y regular el estrés que produce el trabajo cotidiano, entre otros.

El afianzamiento pedagógico sería de gran ayuda para mostrar en qué consiste el desarrollo emocional en preescolar y cómo se puede lograr. En el aula de preescolar, esto puede reflejarse en aprender a tener clara la forma en que se va a manejar la disciplina, considerando la enseñanza de consecuencias de los actos antes que el uso de otras formas menos oportunas.

León (1999) ofrece una lista de las características que son saludables para lograr ajustarse al perfil de un maestro o una maestra que pueda manejar de manera adecuada, el desarrollo emocional de los niños y las niñas. El nivel de inteligencia emocional que un adulto logre, afectará de forma directa, a los niños que atiende y les permitirá desarrollarse emocionalmente acorde al período de evolución en que este se encuentre.

Dentro de las acciones y experiencias que desarrolla la docente, están las que se encaminan a crear el ambiente o clima de aula. Al respecto se pudo constatar en la investigación, que el espacio físico y por consiguiente, la organización y disposición del mobiliario resultó inferior a lo indispensable para el número de estudiantes (el aula era estrecha y escaso el mobiliario). No había rincones, materiales de instrucción, ni juguetes. Estos elementos, sin

embargo, influyen la construcción de los aprendizajes y los intercambios maestra-niñez y pares (New, 2001).

Otro aspecto del clima de aula es el manejo de la disciplina. En el grupo estudiado la característica del control de la disciplina es el estilo autoritario, que tiene por fin la búsqueda de la obediencia, y que limitaba la expansión de la alegría, salvo en los espacios y en las condiciones que las actividades programadas por la educadora así lo permitieron, en los casos “prohibidos” la exuberancia de los niños y las niñas se consideró “desorden”. La obediencia a las instrucciones se consideró en cambio “buena conducta”.

El comportamiento obediente, es una meta que la maestra considera de principal importancia. Para hacer un buen trabajo y alcanzar objetivos los niños y las niñas deben ser llevados a la obediencia, los padres y las madres desde la casa, deben cooperar para ello. El comportamiento obediente facilita el trabajo de la maestra y tiene la función de servir como ítem para la evaluación que hace la Dirección del plantel a la labor docente, por esta razón la maestra establece controles firmes de obediencia.

La obediencia asegura “estar bien”, “si eres bien portado eres bonito”, “los bien portados comen primero, “los mal portados no salen al recreo o comen cuando terminan todos”.

Las “desobediencias” incluyen el ruido, el movimiento fuera de los puestos, hablar y trabajar, se castigan con el aquietamiento forzado, acompañado de un canto, de esta forma el canto se convierte también, en vehículo y parte del castigo.

La obediencia no es el problema, la demanda ciega y “porque aquí mando yo”, sí lo son. La disciplina por sí misma como meta del proceso

emocional, es lo opuesto al desarrollo normativo para la edad preescolar que, de acuerdo a Sroufe (2000), es la interiorización de normas, autocontrol de impulsos y la autorregulación conductual, además, en esta edad los niños y las niñas deben lograr el propósito.

Rogoff (1993) encuentra excepcional y valiosa la ausencia de control en actividades que la niñez comparte con las personas adultas, porque permite a la primera variar las metas de la actividad de un momento a otro, y eliminar el factor rigidez a favor de mayor flexibilidad, lo que ayuda a descargar la tensión emocional y el cansancio.

Contrario a ello, la forma de dirigir la disciplina y lograr el desarrollo del autocontrol y autorregulación conductual que utiliza la docente cuando los comportamientos se desbordan, es el modo autoritario, con afirmación del poder.

La consecuencia para el desarrollo emocional es que la afirmación del poder puede provocar enojo y resentimiento, lo cual a su vez, convierte a la infancia en menos receptiva a la inducción de conductas aceptables a través del diálogo y sentido de justicia y razón (Papalia y otros (2005).

Igualmente, cuando los maestros o las maestras usan controles excesivos, no consideran aspectos del desarrollo, como la necesidad de movimiento o expandir sus cuerpos y sus pulmones. Por ejemplo: Los niños y las niñas deben hacer silencio porque el director pasa por los salones, y “a los niños que se portan mal, los castiga enviándolos a limpiar los pasillos”.

Por esta razón, sería preferible que los espacios escolares del nivel preescolar, sean localizados en áreas donde haya libertad para el ruido,

cuando éste sea necesario al juego o al trabajo, y el silencio para los espacios de relajación y concentración que se necesitan.

La población del estudio usa su creatividad para buscar pequeños espacios a fin de eludir el control. Esto parece “aprenderse” interpretando los matices de la voz, la mirada y la proximidad de la maestra, si ella desde el lugar donde está “llama la atención” con un: “hay mucho ruido... oigo mucho ruido”... casi musicalmente, no pasa nada, se puede seguir.

En cambio si el tono de voz y el volumen se elevan para nombrar a alguien, la mirada busca a los “mal portados”... y la maestra sale de su escritorio y se aproxima... todos se paralizan... los que estaban fuera de los puestos regresan... los que hablaban, callan... Ahora sí es de verdad que viene la maestra.

Otro aspecto del desarrollo emocional esperado en este nivel es la conquista de la virtud del propósito. Erikson señala que los niños y las niñas preescolares, necesitan sentir que hacen las cosas bien, precisan reconocimientos por sus esfuerzos e iniciativas.

Sin embargo, cuando son desfavorecidos por las afirmaciones de las y los adultos respecto de sus logros, se desaniman y sobreviene la culpa, frente a la cual no saben cómo reaccionar, pueden estresarse, estar impacientes, querer que sus ideas prevalezcan cuando juegan con los pares, llegar a enojarse y mostrarse agresivos, o lo contrario aislarse de todos.

En la explicación de su experiencia emocional, los niños y las niñas evidencian su comprensión al respecto (Harris, 2004). Tienen miedo al castigo y al regaño, porque pueden ocurrir en la escuela cuando los mandan a comer de último o cuando pierden al derecho a tener recreo, si enojan a la maestra.

Su miedo a las imposiciones de las personas adultas se refleja en los dibujos de las emociones, el tema central es el miedo al castigo. En casa cualquier evento puede provocar la reprensión, incluso derramar el vaso de agua en la mesa o negarse a decir “palabrotas como todo un hombre”.

La violencia que perciben en sus vidas, es representada en dibujos de miedo; esta se puede graduar desde la hostilidad que muestran los hermanos mayores que les cuidan, hasta el hostigamiento de familiares adultos con quienes se convive, y los padres y las madres.

Estos focos de agresión parecen inevitables y se presentan de diversas formas, puede obligárseles a dormir en vez de jugar, a decir “palabras sucias”. Un niño afirma: “...me pegan mis tíos y después si lloro me pegan otra vez por gritar... cuando me pegan, si me enojo, mi papá me dice que me va a llevar un hombre en el saco...”; estas amenazas, los niños y las niñas las asimilan como ciertas, y poco a poco empiezan a sentir indefensión, no ven escapatoria.

De acuerdo con Seligman (1975) “cuando un niño posee una abundante reserva de potentes sincronías entre sus acciones y la modificación ambiental se desarrolla un sentido de dominio”. La adquisición de estas reservas requiere de adultas y adultos responsivos a las necesidades del niño o la niña, pero cuando las respuestas o las necesidades vitales se ven obstaculizadas sin poder hacer nada para mover el obstáculo, ocurre el sentido de incontrolabilidad del entorno y la indefensión.

Si por el contrario, el trato en la relación persona adulta-criatura es todo el tiempo autoritario, puede tener, a largo plazo consecuencias desfavorables, por ejemplo la indefensión produce paralización, la no iniciación de respuestas, que en el desarrollo emocional temprano cobra un alto precio. Seligman (1975) afirma que... “el niño pierde fuerza del yo”.

Conductas de indefensión se advierten en el aula con niños y niñas que son víctimas de hostigamiento por sus iguales, y no parecen reaccionar cuando les quitan un juguete o cuando les evitan en los juegos.

De acuerdo con Seligman, los espacios lúdicos tienen enorme valor para el desarrollo emocional. Durante el juego se asumen roles que permiten controlar el ambiente y acumular reserva de sincronías potentes que reafirman el yo, dan sentido de dominio y autoestima.

Por eso cuando en la escuela se piensa que el juego es desorden y pérdida del tiempo para aprender, o cuando los maestros y las maestras rechazan el espacio del juego libre, ese que surge de situaciones simples como simbolizar un avión con la galleta de la merienda, se pierde la oportunidad de conocer el significado de los procesos internos que subyacen a los comportamientos, su mundo inconsciente y consciente, sus miedos, celos, necesidades y deseos que no se pueden expresar con palabras, y que sin embargo, constituyen la materia prima del desarrollo emocional.

Hace falta continuar las investigaciones sobre el desarrollo emocional de preescolares en Panamá; profundizar en el proceso de comprensión de las emociones, en programas de calidad para favorecer el avance de competencias emocionales, en la preparación de los maestros y las maestras, en el juego y los enfoques actuales para su comprensión, y otros aspectos relacionados con esta temática.

5.2 CONCLUSIONES

En relación con el objetivo específico 1.5.1 Interpretar las acciones de intercambio social maestra-niños y niñas que favorecen el desarrollo emocional en el grupo de preescolar, se concluye que:

1. Las acciones de intercambio social maestra-niños y niñas son: Atención y cuidado, empatía, entusiasmo, orden y organización. Estas labores favorecen la expresión de comportamientos vinculados con el desarrollo emocional temprano, que se interpretan a continuación.

- **Atención y Cuidado.** Las gestiones de intercambio social procuran atención y cuidado a los niños y las niñas, empiezan por tender puentes de comunicación con la familia; esto significa los esfuerzos de la maestra por ganar la confianza de los padres y las madres, al vincular los microsistemas hogar y escuela.

Las acciones de intercambio social, también buscan comunicación sensible con los niños y las niñas del grupo a quienes se les brinda seguridad y confianza para el desarrollo emocional temprano.

La maestra enfatiza además, en actividades dirigidas a la seguridad y confianza a través del uso de mensajes de afecto y modulaciones de la voz para mostrar suavidad.

Los niños y las niñas demuestran seguridad y confianza luego de familiarizarse con los espacios y las normas establecidas por la maestra, para el uso y disposición de los materiales; esto se evidencia en los desplazamientos por el aula para iniciar relaciones amistosas, jugar con sus

pares, tomar o guardar los útiles escolares, o solicitar ayuda y dirección de la maestra en las tareas asignadas.

Otra forma de evidenciar seguridad y confianza es a través de comportamientos de aceptación y pertenencia al grupo al participar juntos en actividades del aula, y adaptarse a la estancia prolongada fuera de su casa.

- **Empatía.** La maestra es empática y atiende las necesidades de ajuste de las criaturas al nuevo ambiente escolar.

La empatía pareció estar relacionada con el género, pues el grupo de las niñas recibió más atención empática de la maestra, en relación a los niños.

La maestra modela empatía y aceptación a los niños incluidos, los niños y niñas la imitan interactuando con ellos.

- **Entusiasmo.** La maestra usa el canto y palabras de ánimo para estimular la participación de los y las preescolares que responden cantando y trabajando diligentemente; otras ocasiones inician el canto mientras trabajan, ríen y hacen bromas.

- **Orden y organización.** Los llamados al orden y las directrices para organizarse incluyen: entrenamiento para el aseo y cuidado del aula y los útiles escolares, vestirse y calzarse, merendar solos, limpiar los puestos y aceptar turnos. La maestra modela trabajo ordenado y organización, los y las estudiantes la imitan al ordenar y limpiar el salón de clases.

También la atención sostenida en la culminación de tareas de aprendizaje y trabajo organizado cuando archivan los trabajos y los útiles, pueden

considerarse logros del desarrollo emocional en el aula de preescolar que se favorecen con las acciones que realiza la maestra.

En relación con el objetivo específico 1.5.2 Comprender la manera en que las experiencias psicoeducativas realizadas por la maestra, favorecen aprendizaje y desarrollo emocional del grupo de preescolar, se concluye que:

2. La maestra realiza experiencias psicoeducativas para favorecer el disfrute y alegría en la escuela, aprendizaje de normas de convivencia en el aula, liderazgo y disposición de ayudar, desarrollar autoconcepto y autorregulación conductual.

- **Experiencias para favorecer disfrute y alegría en la escuela.** El canto, la animación y el baile son las experiencias psicoeducativas que la maestra utiliza, con mayor frecuencia para favorecer el disfrute y la alegría. Los niños y las niñas expresan goce durante las actividades en las que participan con sus iguales y con la maestra. Los momentos de intercambio llenan el espacio social del aula con risas, manifestaciones y aspavientos.

El juego espontáneo, que surge mientras comen o trabajan, es una experiencia que los niños y las niñas disfrutan, les proporciona alegría y libertad. Sin embargo, en el aula tiende a restringirse, a favor del orden y el trabajo concentrado.

- **Experiencias psicoeducativas para aprender normas de convivencia en aula.** Las normas de convivencia constituyen otra competencia emocional que la maestra promueve a través de instrucciones verbales, límites claros, uso de reforzamiento y tareas de colaboración.

Las experiencias psicoeducativas para enseñar normas empiezan el primer día de clases mediante instrucciones verbales y se recuerdan a menudo a través de límites claros, uso del control, obediencia y realimentación positiva o negativa.

También la docente usa la Guía de Habilidades y Destrezas que proporciona el Ministerio de Educación de Panamá colocada como gráfica en la pared, y que sirve para el autocontrol de los niños (Anexo 10). Si fallan estas acciones, la maestra elimina privilegios (estar en compañía en la mesa) o castigo (no salen al recreo).

Se practican normas tales como: hacer filas, esperar turno, dar las gracias, pedir permiso, pedir disculpas; algunos hay que adoptan los procedimientos de convivencia en el aula de forma espontánea, otros y otros necesitan que se las recuerden cada vez; y una minoría, solamente las siguen si la maestra las exige. Estas diferencias pueden significar características individuales del avance en el desarrollo emocional esperado para la edad preescolar.

- **Experiencias para desarrollar liderazgo y disposición de ayudar.** El liderazgo y la disposición de ayudar son competencias sociales que algunos niños y niñas practican en el aula, y constituyen avance en el desarrollo emocional esperado en el nivel preescolar.

La maestra promueve experiencias psicoeducativas para fomentar este aspecto del desarrollo emocional-social tales como: instrucción directa y estímulos al compartir, participación en tareas de aseo y limpieza del aula y refuerzo positivo a los que ayudan de forma voluntaria; además, estimula la colaboración entre pares cuando otros u otras no pueden hacer solos la tarea asignada.

Hay niños o niñas que son líderes en actividades de canto, baile, aseo y limpieza del aula, repartir materiales, prestan ayuda y dirigen juegos colectivos en el patio. Quienes demuestran liderazgo y ayuda prosocial, son reforzados verbalmente por la maestra.

- **Experiencias psicoeducativas para desarrollar autoconcepto y autorregulación conductual.** El aprendizaje de autoconcepto en el aula, se estimula a través de instrucción verbal, uso de refuerzos sociales y gestos de aprobación. La maestra reconoce los trabajos bien logrados, así como cuando siguen instrucciones y obedecen.

Niños y niñas del grupo estudiado se autorregulan y son capaces de tolerar trabajos prolongados para el límite de la edad, como: rasgar primero, pegar y colorear al final y terminar sin interrumpirse. Otros y otras menos autorregulados se cansan y deambulan por los puestos interrumpen a los que trabajan. Terminar lo que empiezan, aunque se aumente la complejidad, es probatorio del avance del desarrollo emocional, que indica que pueden mantenerse autorregulados y dirigir su atención.

Por el contrario, demuestran falta en el desarrollo de la autorregulación quienes al enojarse golpean al compañero y los que “forman desorden”. En el aula, la falta de autocontrol y autorregulación conductual se refuerza negativamente o se castiga, para incentivar cambios.

En relación con el objetivo específico 1.5.3 Interpretar el estilo de manejo del aula por la maestra y su alcance en el comportamiento emocional del grupo de preescolar.

3. El estilo autoritario caracteriza la forma de manejo en el aula y enfatiza en la obediencia. La maestra usa en primera instancia, el canto para controlar la

conducta, si no se logra, utiliza afirmación del poder, muestra su rechazo y falta de empatía, amenazas y pérdida de amor. El comportamiento emocional de los niños y las niñas, como su respuesta al estilo de manejo se describe a continuación.

- **Afirmación del poder.** Volumen alto de voz para decir el nombre de los infractores acompañado con gesto de enojo suele ser la respuesta a la desobediencia. Comprende además, distancia física hacia los niños y las niñas limitada a lo básico, como entregar o recoger materiales. La afirmación del poder mediante regaño, va dirigida a recuperar el control en el aula.

Quienes son “mal portados” detienen la acción causante del regaño y regresan al puesto. Algunos no contestan el regaño, otros más audaces “protestan” desde el puesto. El aislamiento, eliminación del recreo, quedarse sin salir a jugar, o bien un llamado de atención a los que “juegan y por eso hacen las cosas mal”, o a los que “no prestan atención y luego no saben”, es otra forma de afirmar el poder.

La afirmación del poder como forma de control, produce efectos momentáneos (obediencia), pero no conducen al desarrollo de la autorregulación de la conducta; avance esperado en esta edad. Antes bien los niños y las niñas obedecen porque el adulto o adulta impone, con lo cual se produce un efecto de moratoria de la autonomía y el autocontrol que limita el desarrollo emocional (Papalia y otros, 2005).

La infancia resiente esta forma de control y lo expresa en juegos, dibujos de enojo y miedo a las represalias.

Cuando el año escolar avanza, al final de la jornada diaria, la actitud empática de la maestra varía, es decir, es menos empática con algunos niños.

El cambio puede estar asociado con malestar expresado por la docente debido a la falta de recursos para trabajar, lo que provoca que los niños y las niñas “desordenan” y deambulan por el aula haciendo más difícil controlar la disciplina.

Durante la evaluación de los trabajos, dice frases como: “¡qué trabajo tan feo!, por estar jugando hace todo mal...mire usted este trabajo, no lo terminó”. Es posible que “se entretengan” jugando para disimular sus fallas y dudas respecto de su capacidad de realización; necesitan que se estimule los pequeños avances.

La maestra tiende a aislar algunos niños por su conducta, con la explicación de que “algunos niños sólo aprenden cuando se les trata fuerte”. Como parte de esas acciones “fuertes” se aíslan los más rebeldes y los que desafían el poder, la respuesta va desde el enojo con la maestra, hasta la expresión de tristeza por no estar en el grupo con otros.

Otra acción de la maestra con los niños y las niñas que no siguen sus instrucciones, desobedecen y no hacen sus trabajos, es la amenaza. A los niños se les amenaza con informar a los padres de su conducta, con no salir al recreo, con merendar de último.

A los y las más audaces que replican los regaños o refunfuñan se agrega otro regaño por “desobediente” con amenaza, de informar a los padres; los niños saben que eso significa: “rejo” (castigo físico) o “un castigo”.

La pérdida del amor es una forma de amenaza que se hace en forma de frases veladas, que insinúan el retiro de aceptación y cariño de la maestra, pero la amenaza está latente “si te portas bien eres bonito” y “la maestra quiere a los que se portan bien”.

En relación con el objetivo específico 1.5.4 Analizar la descripción de la experiencia emocional de los niños y las niñas y los niveles de explicación que evidencian comprensión de las emociones, se concluye lo siguiente:

4. Las emociones que de manera frecuente mencionan los niños y las niñas son alegría, miedo, enojo y tristeza; también pueden hablar mostrando orgullo, vergüenza y culpa, avances del desarrollo emocional que se establecen algo más tarde, pero que no por ello están fuera de la esfera emocional en esta edad.

Hay dos vertientes para estas emociones: lo que sucede en casa y lo que sucede en la escuela. Los mundos actuales de los niños y las niñas.

- **Alegría.** La alegría está vinculada en las diferentes actividades en las que participan en el hogar y en la escuela, también están relacionadas con jugar, bailar, moverse, cuando se les celebra el cumpleaños.

La figura materna o paterna, en algunos casos, es significativa para su felicidad. Las alegrías se evocan con las cosas materiales, pasear, ropa, comida, dulces, regalos. En la escuela la alegría surge al jugar, comer, estar con los amigos, bailar, cantar, que los feliciten, cuando saltan.

Los reconocimientos que se dirigen al “yo” y a gratificar la autoestima, ejemplo: “cuando mi maestra me dice que mi trabajo está bonito” “que soy la mejor alumna”, o “que le gustó que le compartiera la merienda”, también producen alegría de acuerdo con lo expresado.

- **Tristeza.** La tristeza es causada por las pérdidas, frustraciones o sucesos dolorosos en sus vidas; en ciertos casos la tristeza es que se les excluya del

juego, mientras que en otros es sinónimo de soledad, castigo, o pérdida de un ser querido.

Los niños y las niñas se entristecen con el castigo, los regaños, los rechazos y la muerte. El castigo es un factor presente en las explicaciones causales de su tristeza o de su enojo.

En la escuela expresan que se sienten tristes con los regaños, también cuando los amigos no quieren incluirlos en el juego o si la maestra da quejas a la familia, porque puede significar castigo en casa. Otros y otras empiezan a relacionar su furia y su tristeza, indicativos de estados que pudieran significar que sienten depresión.

- **Enojo.** Es frecuente que mencionen el castigo físico en casa, como causa de enojo. También dibujaron su enojo por el regaño, el castigo, las amenazas, los apodos, el hostigamiento de su familia para “que se porten valientes”, y las burlas.

En la escuela, la expresión de enojo es causada por el regaño de la maestra, castigos y prohibiciones, y también a las quejas de esta a los padres y a las madres.

- **Miedo.** Los miedos son los comunes a su edad; algunos son enseñados o modelados por los y las adultas de la familia. Tienen miedo a los fantasmas, a la bruja, a los monstruos de la televisión, a quedarse solos, a los animales, a la violencia en la familia. Pero también expresaron su miedo a los castigos, que parecen comunes como forma de control de los progenitores.

En la escuela expresan tener miedo a los regaños o que les grite la maestra. Las exigencias para terminar tareas escolares también pueden ser causa de miedo en forma de estrés.

- **Niveles de explicación de las emociones.** Los niveles de explicación de las emociones representan la comprensión de sentimientos, propios y de otros, por parte de los niños y las niñas. Los niveles varían desde:
- **Causas de la emoción.** Es el nivel más simple, toda la población estudiada explicó emociones señalando sus causas.
- **Emoción y creencia.** En ese nivel empiezan a separar causas y pueden dar explicaciones que incluyen su imaginación de la emoción. Algunos niños y niñas expresaron con más claridad que otros u otras sus creencias acerca de lo que ocurre en la emoción. Esto va clarificando la capacidad de expresarse o, lo contrario, de ir reprimiendo sentimientos.
- **Emoción, creencias y deseos.** Es un nivel más alto en el cual ciertos participantes pudieron dar explicaciones más fluidas para predecir conductas y emociones propias y ajenas.

En relación con el objetivo específico 1.5.5 Especificar y describir qué aspectos del desarrollo emocional se evidencian durante el juego en el aula, se concluye que:

5. Los juegos que practican en la escuela son: juegos para aprender, juego espontáneo o relajo o desorden, Juego simbólico, juego fantasioso o juego de roles o juego de representación. En cada modalidad surgen comportamientos que revelan aspectos característicos del desarrollo emocional.

En el aula de clases, del nivel preescolar estudiado, el juego como actividad está programada dentro de la planificación curricular con la denominación juego trabajo o actividad libre. Juegan mientras trabajan, pueden llevar la atención de dos tareas a la vez, sin embargo, el “juego espontáneo” distinto de “jugar con la masilla para reforzar aprestos” no es permitido por la maestra, se considera “desorden”.

La sala estaba desprovista de materiales para el juego y el trabajo en general. Cada quien trajo de su casa un juguete. Tampoco había rincones, se improvisaban. Ésta limitante puede explicar la repetición de los juegos de las niñas: hacer galletas, la mamá, la visita, la maestra. En el caso de los niños: la pista, el fuerte, la tienda, la granja, el conjunto típico. Los guiones de los juegos tenían también pocas variaciones. Sin embargo, mostraron su creatividad e ingenio porque hicieron de cualquier elemento un símbolo, así una tapa fue galleta y otra vez un recipiente de cocina.

En ambos grupos (de las niñas y de los niños) siempre se excluía a alguien lo que dependía de quién tomó uno u otro juguete. De cada lado había un o una acaparadora de juguetes, de acuerdo con el número de juguetes obtenidos se negociaba quién entraba o no a jugar. Algunas niñas estaban casi siempre excluidas o por lo menos al principio del juego.

Algunas veces “las líderes”, como las nombraba la maestra, “negociaban” el ingreso de las rechazadas, en ocasiones éstas no aceptaron las condiciones para entrar a jugar y preferían quedarse aisladas.

El juego revela diferentes modalidades. Aparte del juego para aprender que es de rutina, prefirieron el juego al aire libre porque no hay prohibición de ciertos juegos, pueden usar su cuerpo, gritar sin que se lo impidan y estar con

los amigos. Algunos juegos son preferidos: en el aula las niñas prefieren jugar a la casita, los varones a las pistas de carrera.

Como antes se menciona, el juego de roles o de representación tiende a realizarse con repetición de los mismos temas: “la mamá y los niños”, “hacer galletas”, “la visita a una tía” que sustituye a “la visita a las amigas” o “la visita a la abuela”, y “jugar a la maestra”. El cambio en el juego, es la adición de elementos al guión; van improvisando los diálogos de los personajes del juego, de acuerdo con quién es hija y quién mamá y otros miembros de la familia.

En el juego hay diferencias de género, niños y niñas no juegan juntos (Papalia y otros, 2005). Tampoco es común que los niños jueguen a “la casita”, o las niñas vayan al “fuerte indio”.

La maestra no sugiere cómo jugar ni los acompaña en el juego simbólico, solamente lo hace en el patio o el canto. Las tramas creadas en esta actividad y que revelan su experiencia emocional, necesidades y emociones, no son observadas porque ese tiempo la docente lo usa para asignar deberes u otra tarea del aula; con ello la escuela pierde material valioso para penetrar en las necesidades emocionales, en los pensamientos y también con los recursos creativos que los niños y las niñas pueden poner en juego a la hora de aprender contenidos no solamente emocionales, sino aprendizajes para la vida, para tender puentes entre el mundo en que se vive y el que se puede llegar a vivir.

El tiempo para jugar es limitado, si se le compara con las actividades cognitivas. El juego al aire libre se restringe al receso entre períodos de clases, unos diez a quince minutos descontando tiempo de recoger y limpiar

las mesas después de la merienda, y los viernes que van al patio por espacio de una hora reloj.

En relación a cómo juegan los niños, se mencionan varios juegos: hombro con hombro o paralelo, (moldear masilla) sin mucho intercambio o interacción, juego cooperativo (armar rompecabezas), allí el intercambio es mayor con ciertos límites al movimiento, y juegos libres (en el patio), donde no hay límites de movimiento, ni de interacción.

El comportamiento de algunos niños y niñas durante el juego, cuando participan en el reparto de roles, en la adquisición de los juguetes, los que se quedan en la mesa sin participar, aislados y los que deambulan sin encontrar con quién jugar, puede significar una medida en las habilidades de relación congruentes con su desarrollo emocional.

5.3 RECOMENDACIONES

Los resultados de la investigación desarrollada permiten realizar las siguientes recomendaciones, a fin de dar mayor luz para la comprensión del proceso de desarrollo emocional de niños en edad preescolar y estructurar las acciones educativas de forma tal, que satisfagan necesidades socioemocionales de forma oportuna y eficaz.

Las recomendaciones están dirigidas al Ministerio de Educación, a las universidades e instituciones que forman docentes que atienden esta población estudiantil: supervisores, directores de centros educativos y docentes del área preescolar, todos estrechamente ligados, como equipo, en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños y las niñas del país.

Al Ministerio de Educación

Máxima autoridad del Ramo Educativo y entidad responsable de organizar y planificar los programas, así como velar por su ejecución, al mismo tiempo, ejercer el control y la labor evaluativa de la educación, y por ende, de la calidad y pertinencia de los currículos para el nivel preescolar.

- Hacer la revisión y análisis de los programas de estudio para el nivel inicial, involucrar especialistas en currículum, profesores de la carrera Educación Inicial de universidades estatales y privadas, psicopedagogos, psicólogos, especialistas en estimulación temprana y docentes del nivel, a fin de reestructurar los programas actuales y dar cabida en ellos, a contenidos, metodologías y estrategias para el avance de competencias emocionales y habilidades sociales propias del desarrollo emocional ajustado y estable de los niños y las niñas en el nivel preescolar.
- Procurar el cumplimiento de las normativas que conduzcan al desarrollo pleno en edad preescolar.
- Proveer bibliografía especializada en la atención de preescolares, para mantener actualizados a los docentes de las investigaciones sobre el tema, y de cómo se desarrolla el trabajo con niños y niñas en otros contextos.

A la Dirección de Administración y Finanzas del Ministerio de Educación

- Que se cumplan las funciones administrativas tendientes a elaborar inventarios anuales para verificar el estado de las instalaciones físicas, el equipo y los insumos con las que cuentan las aulas de preescolar y en consecuencia equiparlas para que puedan cumplir con los programas que

estimulan el desarrollo emocional de los niños y las niñas, lo cual es un derecho de la infancia y un apoyo valioso para las maestras en su labor.

A las universidades estatales y privadas que forman docentes del nivel inicial

- Revisar los programas de formación docente y el perfil de egreso de los y las futuras educadoras de la infancia temprana, considerando que los estudios y las investigaciones sobre la calidad del cuidado y la atención que la maestra o el maestro dispensa a los niños y las niñas, guardan relación con la base académica.
- Que las universidades formen competencias emocionales y sociales en los futuros educadores, además competencias profesionales para comprender el significado del desarrollo emocional de los niños y las niñas y realizar un trabajo en ese sentido.
- Que la universidad, generadora de conocimientos para promover la cultura y el desarrollo nacional, incremente el interés en la investigación educativa en el aula de preescolar, como un medio de penetrar la realidad y facilitar las vías para mejorar la práctica educativa de los y las docentes que forma.
- Las universidades deberán establecer programas de cooperación e intercambio con otros centros superiores nacionales y extranjeros, además, con organismos que velan por la infancia, a fin de reflexionar y profundizar los procesos de formación, acción y generación de innovaciones educativas en cuanto a enfoques teóricos y metodológicos para atender el desarrollo emocional, y plasmarlas en los contenidos programáticos de sus carreras humanísticas.

A la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente del Ministerio de Educación

- Establecer jornadas continuas de actualización y capacitación en el ámbito del desarrollo emocional y de la formación de competencias emocionales y habilidades sociales de los y las docentes de todos los niveles y de todas las especialidades, a través de seminarios, talleres de crecimiento y desarrollo personal, asertividad, psicología del niño y la niña, manejo de conflictos, inteligencias múltiples, valores, jornadas de sensibilización, y manejo de la disciplina en el aula, entre otros; con la finalidad de que las y los educadores estén mejor preparados para reconocer, atender y modelar competencias emocionales de los niños.

A los supervisores de Educación

- Favorecer, en sus distritos escolares, que los maestros las maestras puedan integrar acciones y experiencias psicoeducativas para el desarrollo emocional del niño y la niña por su impacto en el rendimiento académico futuro. Estas acciones y experiencias pueden incluir formación de líderes, reconocimientos de héroes que brindan su ayuda a otros, concursos de amabilidad y buenas maneras sociales, y otros.
- Preparar escalas de evaluación de habilidades sociales y competencias emocionales en los niños y las niñas, que puedan ser utilizadas como guías para los maestros.
- Visitar periódicamente los centros de trabajo de las y los maestros preescolares para asesorar y orientar, en la búsqueda de las mejores oportunidades de desarrollo emocional para los niños y las niñas.

A los directores

- Velar porque los maestros y las maestras preescolares bajo su responsabilidad administrativa, dispongan de los recursos necesarios para desarrollar su trabajo de forma adecuada, incluyendo espacio físico limpio, equipado con materiales que estimulen la imaginación y la creatividad de los niños y las niñas.
- Las áreas de juego de los niños y las niñas de preescolar deben estar segregadas de los espacios que ocupan niños mayores, para evitar abusos o accidentes.
- Las aulas de preescolar deben tener una ubicación que permita el desarrollo de las labores propias de este nivel sin interferir las actividades de otros grupos, ni tener que inhibir a los niños y las niñas en los juegos o las participaciones porque producen ruido.
- Priorizar en el establecimiento y mantenimiento de los canales de comunicación con los docentes, y escuchar sus necesidades, inquietudes y sugerencias.
- Respecto al maltrato infantil, un problema social que aqueja a una porción de la sociedad panameña y es negativo por sus consecuencias en el desarrollo socioemocional, ya que los directores son los representantes legales de las escuelas, es importante revisar las normas y disposiciones vigentes para el seguimiento de estos casos. La escuela no puede obviar y menos aceptar el maltrato a los niños y a las niñas.
- Implementar los programas “Escuela para Padres”. Ser padres y madres se puede aprender y los progenitores maltratadores deben ser

entrenados en habilidades para controlar impulsos agresivos y manejar la disciplina de los hijos e hijas en forma asertiva.

Al personal docente de preescolar

- Los maestros y las maestras han de tener claro que el objetivo del nivel preescolar es el desarrollo integral del niño y la niña, lo cual comprende no sólo la parte cognitiva, sino también competencias emocionales y habilidades sociales para relacionarse con otros y otras.
- El maestro o la maestra debe convertirse en un investigador constante y permanente de programas, estrategias y actividades que privilegien el desarrollo emocional de los niños y las niñas. Es necesaria su participación en programas de crecimiento y desarrollo personal para favorecer autoestima, manejo de emociones, motivación, empatía, sensibilidad.
- Estar conscientes que trabajar con la infancia es agotador, física y emocionalmente, por ello deben ensayar técnicas de manejo de estrés y tomarse el espacio y el tiempo para hablar y compartir entre colegas. Además, empeñar esfuerzos en proporcionar un clima emocionalmente estable y agradable y satisfacer las necesidades afectivas de los niños y las niñas antes que las propias.
- Como docentes y adulto o adultas, estar alerta y ser sensitivos respecto a los sentimientos de los niños y las niñas, saber captar y responder a sus reacciones con empatía y afectividad, pues las criaturas necesitan confiar en su maestra, sentirse seguras y protegidas, aún ante la realidad que vive cada quien en su familia. Esto significa involucrarse en la prevención y manejo del abuso de cualquier índole, que perjudique la salud y el bienestar emocional de sus estudiantes.

- Se necesita además, establecer mejores contactos entre la familia y la escuela, dos contextos importantes en el desarrollo emocional.

BIBLIOGRAFÍA

1. FUENTES DOCUMENTALES, ENCICLOPEDIAS, MANUALES

Aguilar, J. M., (1999). **Entrevista en profundidad**. Buenos Aires, Argentina. Editorial Lumen.

Alfieri, F., (1979). **A la escuela con el cuerpo**. Barcelona, España. Talleres de Assaig, S.A.

Aranda, M.A., Carrilero, M.A., León, V., (1982). **Enciclopedia de la Psicología del Niño**. Tomo I. España. Ediciones Océano.

Audersirk, T., Audersirk, G. (2003). **Biología, la vida en la tierra**. México, Editorial Pearson Education.

Ayala, R. (1999). **La función del maestro como asesor**. México, D. F. Editorial Trillas.

Baraldi, C. (2001). **Jugar es cosa seria. Estimulación temprana antes de que sea tarde**. Rosario, Argentina Homo Sapiens Ediciones.

Barrantes, R. (2002). **Investigación un Camino al Conocimiento**. San José, C.R., Editorial EUNED.

Berazaluze, E. Diego, E. (2003). **A qué tienen miedo los niños**. Madrid, España. Editorial Síntesis.

Buendía, E. L., Colás, B. P. y Hernández P., F. (1997). **Métodos de Investigación en Psicopedagogía**. España. McGrawHill.

Carlson, J., y Thorpe, C. (1987). **Aprendiendo a ser maestro**. Barcelona. Ediciones Martínez Roca S. A.

Castro, A. (2005). **Analfabetismo Emocional**. Argentina. Editorial Bonum.

Catret, A. (2001). **¿Emocionalmente Inteligentes? Una Nueva dimensión de la personalidad Humana**. Madrid, España, Ediciones Palabra, S.A.

Colás, M.P., Buendía, L. (1994). **Investigación Educativa**. 2da Edición. España, Ediciones Alfar, S.A.

Constitución Política de la República de Panamá (1972). Capítulo V. Imprenta Nacional.

Cook, T.D. y Reichardt., Ch. (1995). **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa**. . Madrid, España, Ediciones Morata, SL.

Crotti E. y Magni, A. (2005). **Los miedos de los niños, como descubrirlos a través de sus dibujos y cómo ayudarles a superarlos**. España, Ediciones Oniro.

De la Fuente, J. (1999). **Educación para la Construcción Personal**. España, Editorial Desclée De Brouwer, S.A.

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). **Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales**. Madrid: Dykinson, SL.

Dobles, M.C., Zúñiga, M. y García, J. (2001). **Investigación Educativa: Procesos de Interacciones Construcciones**. S. J., Costa Rica, EUNED.

Duborgel, B. (1981). **El Dibujo del niño: estructuras y símbolos**. Barcelona, Editorial Paidós.

Echeverría, H. D. (2005). **Los Diseños de Investigación y su Implementación en Educación**. Argentina, Homo Sapiens Ediciones.

Engler, B., (1996). **Teorías de la Personalidad**. México Editorial McGrawHill.

Fabregat, E. (1969). **Dibujo Infantil**. México D.F. Editorial Fernández Editores.

Fernández A., E., Palmero, F. y Breva, A. (2004). Capítulo 13. **Emociones Básicas**. En Palmero, F. y Fernández-Abascal, E., Martínez-Sánchez F., Chóliz, M. (Eds) *Psicología de Motivación y la Emoción*. P. 333-351. Madrid McGraw Hill.

Freinet, C. (1984). **Los métodos naturales: 2. El aprendizaje del dibujo**. Barcelona, España. Ediciones Martínez Roca.

Furth, H. (1971). **Piaget para maestros**. México. Prentice-Hall.

García L., N., Campos S., N., Campos V., E. y Rojas P., M. (1993). **Conocimiento, participación y cambio: Espacio en el Aula**. S.J. Costa Rica Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Gardner, H. (1999). **Mentes Extraordinarias**. España, Editorial Kairós, S.A.

Gispert, C., deJodar, J., Campo, A. y Comamala M.T. (1982). **Enciclopedia de la Psicología. El desarrollo del Niño**, Tomo I, Barcelona. Ediciones Océano S.A.

Goetz, J. P., Le Compte, M. D. (1988). **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid España. Ediciones Morata, S.A.

Gandulfo, M.A., Taulamet, M. R. y Lafont, E. (1994). **El Juego en el Proceso de Aprendizaje**. Buenos Aires, Argentina, Editorial Humanitas.

Goleman, D. (1996). **Inteligencia Emocional**. España, Editorial Kairós.

Good T. y Brophy, J., (1995). **Psicología Educativa Contemporánea**. Editorial McGraw Hill.

Harris, P. (2004). **Los Niños y las Emociones**. Madrid, España, Alianza Editorial, S.A.

Hernández S., R., Fernández, C. y Baptista, P. (2000). **Metodología de la Investigación**. México, Editorial McGraw Hill.

Informe del Gobierno de Panamá al Comité de los Derechos del Niño, 1996-2002. Ministerio de la Juventud, de la Mujer, la Niñez y la Familia. Dirección de Niñez, Panamá 2002. Documento Impreso.

Kertez. R., del Casale, F.P., Kerman, J.A. y Slipak, B. (1977). **Introducción al Análisis Transaccional**. Paidós, Psiquiatría, B.A., Argentina. Editorial Paidós.

Koppitz, E. (1982). **El dibujo de la figura humana en los niños**. Buenos Aires, Argentina, Editorial Guadalupe.

León S., A. T., (2004). **Desarrollo y atención del niño de 0 a 6 años**. Costa Rica. Editorial EUNED.

Lindsey, J., Hall, C., Manosewitz, M. (1978). **Teorías de la Personalidad**. México, Editorial Limusa.

Maldonado, A., Martínez, N. (1996). **El Rol del Psicólogo en el Maltrato Infantil**. Argentina, Editorial Córdoba.

Martínez, G. (1994). **El Juego y el Desarrollo Infantil**. España, Ediciones Octaedro, SL.

Martínez, M. (1999). **El Contrato Moral del Profesorado. Condiciones para una Nueva Escuela**. España, Editorial Descleé De Brouwer.

Martínez-Sánchez, F., Fernández-Abascal, E., Palmero, F. (2004). Capítulo 3. **El proceso emocional**, Capítulo 12. **Teorías Emocionales**. En Palmero, F. y Fernández-Abascal, E., Martínez-Sánchez F., Chóliz, M., (Eds) p. 35-55/ 289 – 333. Madrid McGraw Hill.

Maschwitz, E. M. (2005). **Inteligencias Múltiples en la educación de la persona**. B. A. Argentina. Editorial Bonum.

Méndez, Z. (2003). **Aprendizaje y cognición**. San José, Costa Rica, EUNED

Merani, A. (1985). **Diccionario de Psicología**. España, Editorial Grijalbo.

Ministerio de Educación de Panamá **Manual de Aplicación de la Metodología Juego – Trabajo**, (2007). Panamá, Editora Novo Art, S.A.

Moll, L. (1990). **Vigotsky y la Educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología sociohistórica en la Educación**. Compilación. Argentina, Aique Grupo Editor S.A.

Morris, Ch. y Maisto, A. (2005). **Psicología**. México, Pearson, Prentice Hall.

Mussen, P., Conger J., y Kagan, J. (1979). **Desarrollo de la personalidad en el niño**. México, D.F. Editorial Trillas.

Ortiz, E.M. (2005). **Inteligencias Múltiples en la Educación de la persona**. Buenos Aires, Argentina, Editorial Bonum.

Papalia, D., Olds, S., y Duskin, R. (2005). **Desarrollo Humano**. México, Editorial MacGrawHill.

Programa Curricular del Nivel Inicial. Dirección Nacional de Educación Inicial. (2004). Ministerio de Educación Panamá. Panamá. Imprenta MINED.

Pullías E., y Young J. (1977). **El maestro Ideal**. México, Editorial Pax.

Raths, L. (1977). **Seguridad Emocional en el Aula**. México, Editorial Pax.

Rodríguez G., G., Gil F., J. y García J., E. (1996). **Metodología de la Investigación Cualitativa**. Málaga, España. Ediciones Aljibe.

Rodríguez, J. (1998). **El Niño con Miedo a Hablar**. Madrid, España, Ediciones Pirámide.

Rodríguez, S. (2001). **Salud Mental del Niño de 0 a 12 Años. Necesidades Básicas del Niño de acuerdo con el Nivel de Desarrollo y sus Implicaciones en la Salud Mental**. S. J., Costa, Rica, Editorial EUNED.

Rogoff, B. (2002). **Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social.** Barcelona, España. Editorial Paidós.

Sáenz, G., (1982). **Para qué tractores sin violines: La revolución musical en Costa Rica.** San José Editorial Costa Rica.

Santrock, J. (2007). **Psicología de la Educación.** México D.F. Editorial McGraw Hill.

Sartre, J. P. (1997). **Bosquejo de una Teoría de las Emociones.** España, Editorial Alianza.

Seligman, M. (1975). **Indefensión.** Madrid, España, Editorial Debate.

Shapiro, E. L. (1997). **La Inteligencia Emocional de los Niños.** España, Grupo Zeta.

Sierra B., R. (1995). **Tesis Doctorales y Trabajos de Investigación Científica.** España. Editorial Paraninfo.

Sroufe, A. (2000). **El desarrollo emocional. La organización de la vida emocional en los primeros años.** México: Oxford. University Press.

Toala, T. (1996). **Menor maltratado. La familia Panameña. Propósito y realidad.** Panamá. Imprenta Universidad de Panamá.

Trianes, M. V. (1999). **Estrés en la Infancia.** Su Prevención y Tratamiento. España, Nancea, S.A.

Valles, M. (1997). **Técnicas Cualitativas de Investigación Social**. España, Editorial Síntesis, S.A.

Van Mannen, M. (1998). **El Tacto en la Enseñanza. El Significado de la Sensibilidad Pedagógica**. España, Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Vila, G., Jenichen, L. (2003). **Inteligencias Múltiples**. Buenos Aires, Argentina, Editorial Bonum.

Villanueva B., L. y Clemente E., R. A. (2004). Capítulo 5. **El Desarrollo de las Emociones**. En Palmero, F. y Fernández-Abascal, E., Martínez-Sánchez F., Chóliz, M. (Eds) *Psicología de Motivación y la Emoción*. P109-124. Madrid McGraw Hill.

Voli, F. (1996). **La Autoestima del Profesor**. Manual de Reflexión y Acción Educativa. Madrid, España, PPC Editorial y Distribuidora, S.A.

Woolfolk, A. (2006). **Psicología Educativa**. Novena Edición. México, Editorial Pearson.

Zamora, D. (2001). **La Evaluación de la Niña y del Niño en Educación Preescolar**. S. J., Costa Rica, Editorial EUNED.

2. JORNADAS, CONGRESOS, SEMINARIOS

Leal, A. (2003). **Dibujo en el desarrollo de la secuencia del pensamiento**. Conferencia. Congreso Internacional Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. S. J. Costa Rica.

Moreno Marimón, M. (2003). **Enfoques innovadores de la Educación Actual**. Conferencia. Congreso Internacional. San José, C. R.

La resolución de conflictos y el aprendizaje emocional. Taller. Congreso Internacional Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. San José, Costa Rica.

3. TESINAS

Aguirre, E. (2004). **Influencia de los hogares disfuncionales**. Jornadas Aldeas S.O.S y Universidad Autónoma de Chiriquí. Informe de Práctica Profesional. Tesina. Biblioteca Roberto Jaén, UNACHI.

Aizpurúa, Ma. de los A. (2004). **Docentes y maltrato infantil**. Jornadas Aldeas S.O.S. y Universidad Autónoma de Chiriquí. Informe de Práctica Profesional. Tesina. Biblioteca Roberto Jaén, UNACHI.

Ríos, M. (2004). **Conducta agresiva en el Jardín de preescolar**, Informe Jornada Aldeas S.O.S. Universidad Autónoma de Chiriquí. Biblioteca Roberto Jaén.

4. ARTÍCULOS DE REVISTAS

Corrales, S., G. (2001). **Una Visita a Casa Menuda; ¡Menuda Casa!** Revista Preescolar 22 EUNED. pp. 41-44.

Corrales S., G. (2001). **Oportunidad para disfrutar, compartir y construir una experiencia en grupo interactivo II**. Revista Preescolar 23 EUNED. pp. 33-35.

Delgado, E. (2001). **La Expresión Gráfico-Plástica en la Educación Infantil.** Revista Preescolar 21 EUNED. pp. 10-24.

Elicker, J., Fortner-Wood,C. (1995). **Adult-child relationships in early childhood programs.** Young Children, 51(1), pp. 69-78.

García P., J. (2001). **¿Quién es un buen educador?** Revista Preescolar 21 EUNED. pp. 32-34.

Kontos, S., y Wilcox-Herzog, A. (1997). Teachers' interactions with children: Why are they so important? Young Children, 52(2), pp. 4-12.

León S., A.T. (1999). **La inteligencia emocional su aplicación en la educación preescolar.** Revista Preescolar 17 EUNED. pp.4-11.

Montero, E. (1999). **El Juego y su Importancia en los Niños y Niñas Menores de Seis Años.** Revista Preescolar 17 EUNED. pp. 48- 58.

Pianta, R. y Stuhlman, M. 2004). **Teacher-child relationships and children success in the first years of school.** Psychology Review 33, pp. 444-458

Polanco, A. (2002). **Ambiente en un Aula del Ciclo de Transición.** Revista Preescolar 26 EUNED. pp.19-30.

5. DOCUMENTOS EN LA RED ELECTRÓNICA DE DATOS (Internet)

Aguilar, F. (2005). **Un escenario pedagógico para el jardín de infancia basado en el juego dramático espontáneo** (Entrevista) Disponible en: www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.

Bateson, G. (1972). **Etapas del desarrollo del Juego en la construcción identidad infantil. Una contribución teórica integracionista.** Disponible en: <http://www.indexnet.santillana.es/rcs/archivos/infantil/biblioteca/cuadernos>

Bergen, D. (2002). **El juego fingido y el desarrollo de los niños pequeños.** Disponible en <http://ceep.crc.uiuc.edu/eeearchive/digests/2002/bergen02s.pdf>

Betancourt, G. (2006). **Maltrato infantil que lleva hasta la muerte.** Diario Panamá América On Line. Tomado en Septiembre de 2006.

Blair, C., (2004). **La auto-regulación y la preparación para la escuela.** ERIC Digest. Disponible en: <http://www.ericdigests.org/2004-3/escuela.ht>

Bunge, M., (1999). **Buscar la filosofía de las ciencias sociales.** Siglo XXI editores. Libro en la red. http://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=sEnmsF3MgGUC&oi=fnd&pg=PA5&dq=%22Bunge%22+%22Buscar+la+filosof%C3%ADa+en+las+ciencias+sociales%22+&ots=bM3m_7XvTE&sig=0ELO715Nhqpl80bOy9inysJqwwA#PPP1,M1

Cabezas L., C. (2007). **Análisis y Características del Dibujo Infantil.** Disponible http://www.publicatuslibros.com/fileadmin/Biblioteca/Libros/Carlos_Cabezas_Lopez_-_Analisis_y_Caracteristicas_del_Dibujo_Infantil.pdf

Calderón, R. (2005). **La alegría de vivir.** Disponible en: www.sectorinformática.cl/orientación/alegría.htm

Castro, A. (2005). **Alfabetización emocional: la deuda de enseñar a vivir con los demás.** Revista Iberoamericana de Educación. Disponible en:

<http://www.rieoei.org/deloslectores/1158Castro.pdf>

Catalán, J. (2004). **Formación inicial de educadores de párvulos. Un estudio de caso desde las Teorías subjetivas de formadores y formadoras.** Revista Iberoamericana de Educación.

Disponible en: <http://www.rieoei.org/investigacion7.htm>

Cortese, A. (2002). **Inteligencia Emocional.
El valor del juego.
La alegría y el buen humor.
Competencias emocionales. .**

Disponibles en: <http://inteligencia-emocional.org>

Corvalán, A., M. (2007). **Los argumentos en pro de la atención y educación de la primera infancia.** UNESCO. Informe seguimiento de la educación para todos, 2007.

Disponible en: <http://www.unesco.org/education/GMR/2007/es/capitulo5.pdf>

De León W., O. (2006). **Menores de edad denuncian maltrato físico y emocional.** Diario Panamá América On Line. Tomado en octubre 2006.

Delors, J. (1994). **Los cuatro pilares de la educación.** En La Educación encierra un tesoro. Correo de la UNESCO, pp.41-103. Disponible en www.uv.mx/bvirtual/docs/MEIF/Delors%20Jaques,%20los%20cuatro%20

Dunn, L., y Kontos, S. (1998). **Las prácticas apropiadas para el desarrollo: Qué nos dice la investigación?** ERIC DIGEST. EDO-PS-98-16

Disponible en:

<http://209.85.165.104/search?q=cache:g7IYABvHK3EJ:ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/digests/1998/dunn98s.pdf+dunn+y+kontos+eric+digest&hl=es&ct=clnk&cd=1>

Egido G., I. (2000). **Educación inicial en el ámbito internacional. Situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa.** Revista Iberoamericana de Educación. No. 22. Disponible en: <http://www.rieoei.org>

Esteva B., M. (2005). **El Juego: Teoría y Práctica.** Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Habana, Cuba. Disponible en: http://www.oei.es/inicial/articulos/juego_teoría_practica.pdf

Fontaine Pepper, I. (2000). **Experiencia Emocional, factor determinante en el desarrollo cerebral del niño(a) pequeño(a).** Estudios pedagógicos, 2000, no.26, p.119-126. Disponible en:

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052000000100009&lng=es&nrm=iso. ISSN 0718-0705.

Foss, J. (2005). **Comenzar con corazón.**

Disponible en: <http://www.4children.org/news/705hsres.htm>

Gallego G., C. I. (2001). **Educar la Inteligencia Emocional de los Niños con la Música.** Disponible en:

<http://www.filomusica.com/filo20/nino.html>

Goldbeck, S. (2002). **Modelos de instrucción para la educación en la niñez temprana.** Universidad de Illinois. ERIC DIGEST. EDO-PS-02-12.

Disponible en: <http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/digests.html>

Guerrero O, L. (2005). **Educación inicial la búsqueda del tesoro escondido.** Revista Iberoamericana de Educación. Disponible en:

Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie22a01.htm>.

Howes, C. (1999). **Child care social climate**. NCEDL. Spotlights, no. 14.

Disponible en: <http://www.fpg.unc.edu/ncedl/PDFs/spot14.pdf>

Howes, C. (2002). **Teaching 4 – 8 years old**: NCEDL, Spotlights, no. 37.

Disponible en: <http://www.fpg.unc.edu/~ncedl/PDFs/spot37.pdf>

Informe **Análisis de la Situación de la Niñez y la Adolescencia en Panamá (2000)**. Ministerio de la Juventud, de la Mujer, la Niñez y la Familia de la República de Panamá, Panamá. Disponible en:

<http://www.contraloria.gob.pa/dec/sinamñ/documentos/1.pdf>

Informe Mundial **Seguimiento de la Educación para Todos**. UNESCO. (2007).

Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150518s.pdf>

Iriarte, R., Gancedo, N. y Sobrino, A. (2006). **Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: Propuesta de un programa de intervención**. Universidad de Navarra. Disponible en:

<http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/8/espannol/>

Jewett, J. y Peterson, K. (2003). **El Estrés y los Niños Pequeños**.

Disponible en: <http://www.ericdigests.org/2003-4/pequenos.html>

Katz, L. G. (1995). **La Evaluación del Desarrollo de los Alumnos Preescolares**. EDO-PS-95-1. Febrero de 1995.

Disponible en: <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOSYLIBROS/>

Knitzer, J. (2000). **Desarrollo Afectivo**. Consultado en Noviembre 2005

Disponible en: <http://www.ensenamasmena.org>

Kontos, S. y Wilcox-Herzog, A. (2003). **La preparación del maestro y la interacción entre maestro y niño en programas preescolares.** ERIC DIGEST EDO-PS-03-1. Disponible en: ecrp.uiuc.edu/v6n2/herzog.html

Kordich, D. (2000). **Fomentar el optimismo en niños pequeños.** Disponible en:

<http://reachinginreachingout.com/documents/Fosteringoptimism.pdf>

Ladd, G.W., Buhs, E.S., & Troop, W. (2002). **Preparación para la escuela y salud.** Disponible en:

www.ucsfchildcarehealth.org/pdfs/Curricula/CCHA/19_CCHA_SP_SchoolReadiness_v2.pdf

Ladd, G.W. Troop-Gordon, W. (2003). **The Role of Chronic Peer Difficulties in the Development of Children's Psychological Adjustment Problems.**

Child Development, September/October 2003, Volume 74, Number 5,

Disponible en: <http://user.it.uu.se/~thni9583/pp/12/sem3/Ladd03.pdf>

Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., Coleman, C. C. (1997). **Classroom Peer Acceptance, Friendship, and Victimization: Distinct Relational Systems that Contribute Uniquely to Children's School Adjustment?**

Disponible en:

<http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/digests/ej-cite/ej556037.html>

Maquieira, S. (2006). **Por qué lloran los bebés.** Disponible en:

http://www.educared.org.ar/infanciaenred/Educrianza/2006_03/

Marín V., R. (1988). **El dibujo infantil: Tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares.** Dialnet. Revista electrónica de la Universidad de la Rioja. España. Disponible en:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=898182>

Marion, M. (1998). **Ayudando a los niños a controlar el enojo.**

Disponible en: <http://ericece.org>

McClellan, D., Katz, L. (2001). **Evaluando la Competencia Social en los Niños.** Disponible en:

<http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/digests/1996/cotej96s.html>

McGinnis, E., y Goldstein, A. (1990). **Programa de habilidades para la infancia temprana.**

Disponible en: www.oei.es/inicial/articulo/habilidades/infancia.pdf

Moreno Millán, J. (2002). **El desarrollo emocional en los centros educativos.**

Disponible en:

http://www.ideasapiens.com/actualidad/cultura/educacion/desarrollo_%20%20emocional_centros_%20educativos.htm

Murray, L. (2005). **Cubriendo todas las bases. Programa de Pasadena para apoyar el desarrollo emocional de los niños.** Disponible en:

<http://www.4children.org/news/705hscbs.htm>

Murzi, F. (2004). **La Educación Preescolar un Derecho que tiene la Infancia a Participar en situaciones educativas que sirvan para impulsar su desarrollo Integral.** Revista Acción Pedagógica Vol.13, No. 2. Disponible en:

www.oei.es/inicial/articulos/situaciones_educativas_desarrollo_integral.pdf

Myers, R. (1995). **La educación preescolar en América Latina. El estado de la práctica.** Revista iberoamericana de educación. Disponible en

www.oei.es/inicial/articulo/myers_español.pdf

Myers, R. (2000). **Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y El Caribe: Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro.** Revista iberoamericana de educación. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie22a01.htm>.

Myers, R. (2003). **Notas sobre la Calidad de la Atención a la Infancia.** Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Revista iberoamericana de educación. Volumen 1 - Número 1, 2003. Disponible en: http://www.oei.es/inicial/articulos/notas_calidad_myers.pdf

New, R. (2001). **Regio Emilia: impulsor del diálogo y del cambio.** Universidad de Illinois. ERIC DIGEST, Noviembre 2001 • EDO-PS-01-11
Disponible en: <http://ceep.crc.uiuc.edu/eearchive/digests/2001/new01s.pdf>

Niles, M., Reynolds, A., y Nagasawa, M. (2006). **¿Tienen efectos los programas de intervención para niños pequeños en el desarrollo social y emocional de los participantes?**

Disponible en: <http://ecrp.uiuc.edu/v8n1/niles-sp.html>

Parra S., Ma. E. (2005). **Fundamentos epistemológicos, metodológicos y teóricos que sustentan el modelo de investigación cualitativa en las ciencias sociales.** Tesis Doctoral Universidad de Chile. Consultado en octubre 2008. Disponible en:

http://www.archivochile.com/tesis/11_tefiloideo/11tefiloideo0002.pdf

Pianta, R. (1998). **Mejora de la sensibilidad y la respuesta de los maestros hacia los niños con discapacidad.**

Disponible en: <http://ceep.crc.uiuc.edu/eearchive/digests>

Pinilla, M. (2005). **La Representación gráfica de los niños como metodología de investigación en un contexto rural de violencia armada en Colombia.** Grupo Visual Kino-Pravda. Universidad Nacional de Colombia. Disponible:

<http://www.antropologiavisual.cl/imagenes8/imprimir/pinilla.pdf>

Raver, C. (2003). **El desarrollo emocional de los niños pequeños y su estado de preparación para la escuela.** Revista electrónica. ERIC DIGEST. EDO- PS-03-11. Disponible en

<http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/digests/2003/raver03s.html>

Sarlé, P. M. (2007). **Juego y escuela, un problema para la didáctica del nivel inicial.** Universidad de Buenos Aires. Universidad de Nacional de Quilmes Tomado el 12 de noviembre de 2007. Disponible en:

<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/SARLE.pdf>

Schweinhart, L. (2002). **Evidencias recientes sobre programas preescolares.** Disponible en:

<http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/digests/2002/schweinhart02s.html>

Serracín J. D. (1997). **El juego dirigido y las actitudes sociales en los niños.** Tesis de Grado no publicada. Universidad de Panamá. Resumen disponible en: [www.sibiup.up.ac.pa/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=genesis3.in\]/](http://www.sibiup.up.ac.pa/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=genesis3.in]/)

UNESCO. (2000). **Declaración Mundial sobre educación para todos. "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"** Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990. Disponible en:

<http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>

UNESCO. (2001). **46ª Conferencia Internacional de Educación. La educación para todos para aprender a vivir juntos.** Ginebra. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/International/lce/46espanol/46conclus.htm>

UNESCO. (2007). **Informe seguimiento de la educación para todos. Parte III. Capítulo 5. Atención y Educación de la primera infancia.**

Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150518s.pdf>

UNICEF. CEPAL. (2000). **La Pobreza en América Latina y El Caribe Aún Tiene Nombre de Infancia.** Informe presentado sobre la situación de la Infancia en Panamá.

Disponible en: http://www.oei.es/quipu/pobreza_infancia5.pdf

Valiño, G. (2006). **El juego en la infancia y en el nivel inicial.** Ponencia y debate. Encuentro Regional de Educación Especial. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. B. A., Argentina.

Disponible en: www.juegoydesarrollocognitivo.blogspot.com

Vila, I. (2000). **Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas.** En Revista Iberoamericana de educación. No. 22.

Disponible en: www.rieoei.org/index.html

Wallach, L. B. (1997). **La violencia y el desarrollo de los niños.** ERIC Digest. Disponible en: <http://www.ericdigests.org/1997-1/ninos.html>

Whitebook, M. (2001). **Los maestros de Educación Preescolar.**

Disponible en: <http://www.iirberkeley.edu/cscce/pdf/teacher.pdf>

Wilcox-Herzog, A., y Ward, S. L. (2004). **Medición de la percepción de los maestros de las interacciones con los niños. Un instrumento para evaluar creencias e interacciones.**

Disponible en: [_ecrp.uiuc.edu/v6n2/herzog.html](http://ecrp.uiuc.edu/v6n2/herzog.html)

Zataráin M., R. (1995). **Notas sobre la práctica docente.** Revista electrónica. La tarea No.7

Disponible en: <http://www.latarea.com.mx/indices/indice7.htm>

ANEXOS

ANEXO 1
CARTA ACCESO AL CAMPO

David, 1 de abril de 2006.

Profesor
Pedro Araúz M.Sc.
Director del Centro Básico
Elisa Chiari, David.
E. S. D.

Respetado profesor Araúz:

Sean mis primeras palabras para desearle éxitos en las funciones que como Director del Centro Educativo recientemente asume.

El propósito de esta nota es solicitar su aprobación para realizar estudio acerca del desarrollo emocional de los niños preescolares con el objeto de ser presentado como tesis doctoral en la Universidad Estatal a Distancia en Costa Rica. La investigación requiere de efectuar observaciones dentro del aula por un tiempo estimado de dos a cuatro meses. Aunque sólo es necesario estudiar un grupo, es preciso primeramente explicar el propósito a las maestras con el objeto de lograr también su aceptación para permanecer y observar el aula, los niños y también las estrategias que ellas utilizan para el aprendizaje emocional.

Agradecemos de antemano su colaboración,

Atentamente,

(fdo) Alba C de Obaldia

ANEXO 2

APRENDIZAJE Y DESARROLLO EMOCIONAL: ACCIONES Y EXPERIENCIAS PSICOEDUCATIVAS EN UN AULA DE PREESCOLAR

CRÓNICAS DE OBSERVACIÓN

GRUPO DE KINDER C TURNO MATUTINO. Fecha: Martes 4 de abril 2006. Hora de Inicio. 9:00 AM

Observación No. 1 de 2006

Hora de cierre 11:00 AM

<p>Estado del tiempo El día es soleado, caluroso, hoy debe evitar el sol en las horas de 10 AM a las 4. PM para evitar daños en la piel por los rayos solares.</p> <p>9: 00 AM 9:30 AM Observación general: Llaman la atención Ja. Y Jo, varón y niña uno que parece enojado y ella tímida y rezagada.</p>	<p>Llego por primera vez al aula en el periodo lectivo 2006. Luego de haber conversado con el nuevo Director sobre los propósitos del estudio y con la previa aceptación de la maestra E. La maestra me presenta diciendo que soy una maestra que va a venir a ver como se portan ellos y como trabajan y que por eso se deben portar bien.</p> <p>El grupo está formado por 22 niños. El aula es pequeña, estrecha para el número de niños. Las mesas y sillas se alinean en dos filas y se sitúan dos mesas por separado con sus respectivas mesas, aunque no están ocupadas por niños, salvo una pegada al tablero que ocupa un niños llamado J.</p> <p>Cuando llego ellos están haciendo un trabajo de rasgado y encolado en una silueta.</p> <p>La maestra se refiere a él y dice: Ja... no termina los trabajos.... Hoy está muy inquieto y agresivo con los compañeros por eso está sentado aparte. El se muestra enojado... (la maestra me comenta aparte que a Ja. lo castigó la mamá (le pegó), porque ha estado portándose mal en la escuela, que el niño le ha comentado que lo cuidan los hermanos mas grandes, porque la mamá trabaja todo el día, y que estos también le pegan). Jai. entrega un trabajo arrugado y los rasgados de papel son grandes y pegados en desorden.</p>	<p>Notas teóricas: Necesito relacionar emociones y agregar en causas de las emociones el castigo a los niños y sus efectos en el desarrollo emocional. (Papalia y otros, 2005).</p> <p>Notas Personales: Entrevistar a J y a Jo. en la siguiente oportunidad.</p>
--	---	---

ANEXO 2
APRENDIZAJE Y DESARROLLO EMOCIONAL: ACCIONES Y EXPERIENCIAS PSICOEDUCATIVAS EN UN AULA DE PREESCOLAR

CRÓNICAS DE OBSERVACIÓN

Página 2

GRUPO DE KINDER C TURNO MATUTINO. Fecha: 4 de abril 2006.

Hora de Inicio. 9:00 A.M

Observación No. 1 del año 2006

Hora de cierre 11:00 A.M

<p>9:35 10:00 Trabajo e instrucciones</p> <p>10: 00 a 10:45 Tareas finales</p>	<p>Jo. Tampoco termina trabajos, la maestra le dice “Jo. Que trabajo tan feo” tiene que trabajar hasta que venga su mamá.</p> <p>Después de recoger los trabajos se anuncia que van a trabajar con plastilina (masilla), con las instrucciones: van a tocar las partes de mi cuerpo que conozco y luego moldeo mi cuerpo con la plastilina, mientras cantan así soy yo.....</p> <p>Al terminar dos niñas recogen el material y lo guardan en su sitio y otros limpian la mesa.</p> <p>La maestra les entrega el cuaderno y les dice van a dibujarse ustedes mismos así como ya lo hemos ensayado. Yo les ayudo.... y se dirige el tablero y dibuja diciendo primero el circulo de la cabeza, los ojos, cuantos ojos tenemos: dos dice ella misma, vean como son los ojitos, luego la boca, la nariz, cabellos, las niñas el cabello así, y ¿los varones? Más corto, un niño dice ¿Y las orejas? Ella dice, vean que Lu. Se acordó de las orejas, pónganlas así, luego el tronco, los brazos y las piernas, Va de puesto en puesto verificando los dibujos. Luego les permite colorear. Terminan y se recogen los cuadernos de trabajo.</p> <p>La maestra anuncia ¿Qué aprendimos hoy con el cuento LA TRAVESURA? Que debo obedecer a mis padres, y los n. Repiten en coro, ¿que más? El cuadrado, y se dice en inglés square, el círculo y se dice circle, y las partes de mi cuerpo que son, cabeza tronco y brazos y las piernas... cantan y se despiden.</p> <p>NIÑOS recuerden que debemos cuidarnos del sol, tiene rayos fuertes que hacen daño a la piel, no tomen sol, debemos ponernos crema para proteger la piel.</p>	<p>Entrevistar la maestra: Por qué si la maestra sabe que van a castigar a Ja. lo mal informa? Cree ella que el castigo es bueno para los niños? Busca material teórico.</p> <p>Notas metodológicas: Pendiente confeccionar mapa del aula.</p>
--	---	---

ANEXO 3

ENTREVISTA INFORMAL A LA MAESTRA

Título de la investigación: Aprendizaje y Desarrollo Emocional: Acciones y Experiencias Psicoeducativas en un Aula de Preescolar.

Investigadora: Alba C de Obaldia.

Abril, 14, 2006

Asunto: Castigo Físico de los niños.

¿Cuál es su opinión respecto a J., un niño que ha estado asilado casi toda la jornada?

“J es un niño que viene bravo y agresivo de su casa. En el aula no quiere trabajar, deja los trabajos a medio hacer o va por los puestos y “molesta” a los compañeros, entrega sus trabajos sucios o arrugados”. El problema del niño es que pasa mucho tiempo solo, y los hermanos mayores, no lo pueden controlar, falta la guía de la mamá que trabaja.

El enojo del niños es porque ayer vino la mamá y le pedí que me ayude en casa y lo castigó: “Yo le digo a los padres que el trabajo tiene que ser en conjunto: hogar y escuela, y que no puedo hacerlo todo acá en el aula”.

Y agrega: El niño es un buen niño, pero la misma situación del hogar hace que venga enojado y que quiera molestar a los compañeros.

¿Cómo interviene la escuela en los casos de castigo físico por los padres?

Acá se les dice a los padres que no se busca que se maltrate al niño y hacerle daño, que ellos aconsejen a los niños y hablen con ellos, pero algunos padres lo que hacen cuando se les llama la atención sobre los niños es castigarlos. “A veces es bueno “darle” con la correa, no maltratar, ni abusar, pero si que lo sientan, porque sobretodo los varones son más duros”.

También está la escuela para padres, pero si vienen 6 a 10 padres al comienzo, son muchos. Luego vienen cada vez menos y se termina el programa. El problema es que de esos padres que vienen, la mayoría son los que menos tienen que venir, esos cooperan con la escuela, los niños tienen sus útiles, se portan bien, no dan problema. En cambio los padres de los problemáticos por aquí no se les ven.

ANEXO 4

Dibujo de la alegría y
entrevista a un niño.

Título de la investigación: Aprendizaje y Desarrollo Emocional: Acciones y Experiencias en un Aula de Preescolar.

Investigadora: Alba C de Obaldia.

Octubre, 2006

**Entrevista a un niño:**

Investigadora: ¿Qué es para ti estar alegre, feliz?

Niño: Jugar, jugar el escondido, jugar béisbol, jugar con mis amigos el día de educación física.

Investigadora: ¿Puedes decir cuando más estás feliz?

Niño: Cuando como arroz con pollo, cuando salgo a pasear, cuando viene mi tía CV., y me trae regalos. El día de mi cumpleaños que me hicieron piñata, mis hermanas jugaron conmigo.

ANEXO 5
 ENTREVISTA A UNA NIÑA
 (EXPLICACIÓN DE SU DIBUJO)



ENTREVISTA

Investigadora: ¿Qué es para ti estar feliz?

J. Es cuando yo juego con mi hermanita. Aquí es cuando estoy riéndome y jugando con mi hermanita. Yo estoy feliz cuando me "metieron" en la escuela

porque aquí jugamos, pinto con lápices de colores, cuando puedo salir al recreo, cuando abrazo a mi maestra y le digo que le doy mi corazón, cuando me pone una carita feliz en las páginas, cuando mi hermanita me abraza, cuando juego y me divierto con mis amiguitas, cuando comparto y ellas me comparten.

Investigadora: ¿Cómo es que no puedes salir al recreo?

Sí cuando la maestra me castiga no voy...

Investigadora: ¿Cuándo más estás feliz?

J.. Cuando me regalan ropa, cuando le doy de mi merienda a la maestra y ella me dice gracias.

ANEXO 6
DIBUJO DE LA TRISTEZA



Mi mamá, la correa de pegarme
y yo con lágrimas.

Entrevista:

Investigadora: ¿has estado triste alguna vez?

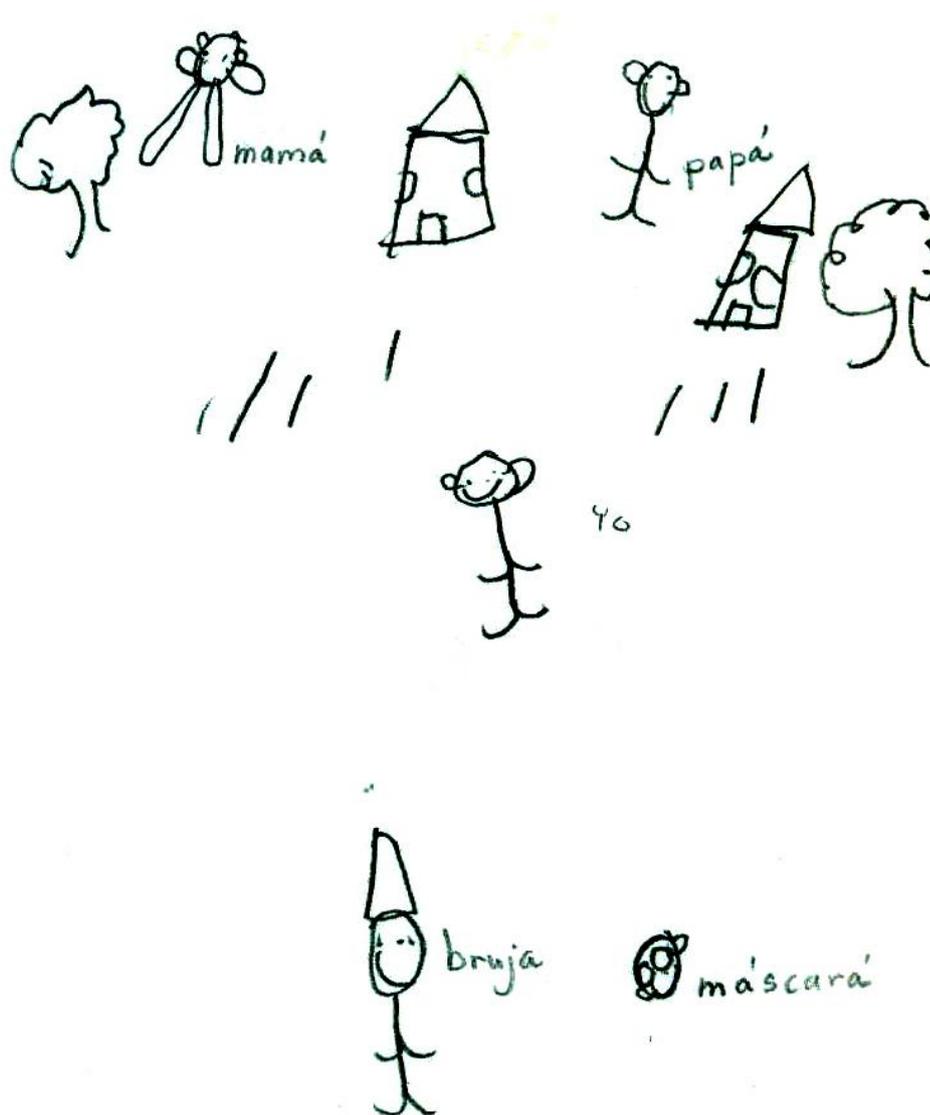
Ez: Yo me puse triste cuando mi mamá me pegó con la correa por pelear con mi hermana. Mi hermana guarda todos los juguetes para ella y no me deja jugar. Y ella me molesta y mi mamá no le dice nada, pero si yo peleo con mi hermana me regañan y me pegan.

Investigadora: ¿puedes decirme cómo es estar triste?

Ez: Triste es que uno llora. También que mi mamá no se da cuenta que mi hermana me dice nombres y me molesta.

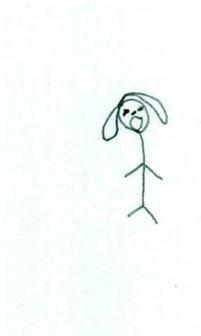
ANEXO 7

EL MIEDO



Yo estaba un día jugando en mí casa. Y me subí en la bici. Entonces un niño se puso una mascarà de "calabacera" y me asustó. Yo no le tengo miedo a las brujas porque son máscaras.

ANEXO 8 DIBUJOS DEL ENOJO



Yo me pongo brava cuando me pegan... la boca ...estoy gritando... Yo estaba jugando con unos amiguitos y mi papá les gritó y los mandó para su casa, les dijo que se fueran a su casa y me pegó.. porque no quería que jugara con esos niños.

Mi hermana se asustó y ella es más grande.

A veces me pongo así (hace gesto de inflar las mejillas), cuando me molesta mi hermano o me ponen sobrenombre (apodo), cuando mis hermanos me pegan, también cuando me regaña mi hermano, la maestra.

Aquí en la escuela, cuando los niños me molestan y no me dejan jugar ni me quieren prestar los juguetes para jugar.

Bravo con mi hermano

Bravo con los chiquillos
(compañeros)

Que no me prestan juguetes

Bravo cuando me regañan.



ANEXO 10

COPIA DE DOCUMENTO DE PLANIFICACIÓN DIARIA

Fecha: 19/4/06
 Actividades Preliminares:

* Saludarán al llegar	* Responderán al llamado de la lista
	* Vocalizarán cantos escolares
* Participarán de la oración	* Escucharán el consejo diario
* Enunciarán la fecha y el estado del tiempo	* Entregarán el ahorro escolar

PERÍODO LENGUAJE	OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS
Área: Socio afectiva. Subárea: Identidad personal.	Practicar actitudes y valores personales para la convivencia social.	Respeto. No pelear.	- Converso sobre lo importante que es estar feliz. Respetar y respetarnos a nosotros mismos, - no debo pelear, porque me amo y quiero a mi compañeros. - No jugar fuerte. - No pelear.	La maestra Consejo.
PERÍODO JUEGOS Y TRABAJOS			Planificación Desarrollo de actividades Orden y Limpieza Evaluación o recuerdo	
MERIENDA O RECREO			Lavarán sus manos Darán gracias por sus alimentos Nombrarán los alimentos nutritivos que traen Consumirán y compartirán los alimentos Limpiarán su espacio en la mesa	

ANEXO 11

LISTA DE COTEJO PARA EL DESARROLLO DEL NIÑO Y LA NIÑA

NOMBRE DEL NIÑO O LA NIÑA	ÁREA PSICOMOTORA	ÁREA LENGUAJE	ÁREA EXPLORACIÓN DEL MUNDO FÍSICO	ÁREA SOCIO-EMOCIONAL
OJO LLEVA TILDES	Apaña,	Cumple órdenes,	Ayuda a guardar juguetes en su lugar	Ayuda a los compañeros
	Aprieta,	Comparte con el grupo,	Conozco mi escuela,	Es obediente
	Baila,	Contesta preguntas,	Coloco las cajas de útiles en su sitio	Espero mi turno para hablar,
	Hace el lazo de los cordones	Conversa y comparte experiencias	Cuido mis útiles escolares	Respeto a mis compañeros,
	Comparte,	Es expresivo	Comparte merienda,	Está triste,
	Dobla, estira, plancha	Narra libremente experiencias vívidas	Ubico los diferentes rincones	Controla esfínteres
	Juega	Pide permiso,	Reconozco a mi maestra,	Es independiente,
	Lanza,	Repite palabras,	Sigo 2 a 4 órdenes	Imita un juego,
	Moldea,	Participa durante el canto	Trabajo en mi salón,	Se viste solo,
	Marcha,	Narra un cuento	Tiene buen apetito,	Es aseado
	Ordena,			Tiene buen carácter,
	Rasga			Es alegre,
	Recoge,			Es sociable
	Realiza ejercicios libres.			
	Se abotona la camisa			
Salta,				
Trota, corre,				

Fuente: Transcripción del documento manuscrito provisto por la maestra, 2006.

ANEXO 12

MATRIZ DE LA CATEGORÍA DE ANÁLISIS 1

ACCIONES DE INTERCAMBIO MAESTRA- NIÑOS Y NIÑAS Y DESARROLLO EMOCIONAL

RASGOS	OBSERVACIÓN	ENTREVISTA	VIDEO	LISTA DE COTEJO/ HOJA DE PLANEAMIENTO DIARIO
Atención y Cuidado				
Empatía				
Optimismo				
Orden y Organización				

ANEXO 13

MATRIZ DE LA CATEGORÍA DE ANÁLISIS 3.
EXPERIENCIAS PSICOEDUCATIVAS Y APRENDIZAJE Y DESARROLLO EMOCIONAL

RASGOS	OBSERVACIÓN	ENTREVISTA	VIDEO	LISTA DE COTEJO Y HOJA DE PLANEAMIENTO DIARIO
Disfrute, alegría				
Normas de convivencia en el aula				
Liderazgo y disposición de ayudar				
Autoconcepto y autorregulación conductual				

ANEXO 14

MATRIZ DE LA CATEGORÍA DE ANÁLISIS 2.
ESTILO DE MANEJO DEL AULA Y COMPORTAMIENTO EMOCIONAL

RASGOS	OBSERVACIÓN	ENTREVISTA	VIDEO	LISTA DE COTEJO Y HOJA DE PLANEAMIENTO DIARIO
Afirmación del poder				

ANEXO 15

MATRIZ DE LA CATEGORÍA DE ANÁLISIS 4.
EMOCIONES MÁS FRECUENTES Y NIVELES DE EXPLICACIÓN

RASGOS	OBSERVACIÓN	ENTREVISTA	DIBUJOS
Alegría			
Tristeza			
Enojo			
Miedos			
Niveles de explicación de las emociones			

ANEXO 16

MATRIZ DE LA CATEGORÍA DE ANÁLISIS 5
JUEGO Y DESARROLLO EMOCIONAL

RASGOS	OBSERVACIÓN	ENTREVISTA	BITÁCORA
Juegos para aprender			
Relajo o desorden Juego agresivo Juego peligroso			
Juego Simbólico			
Juego organizado en el patio			