



*“UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA  
VICERRECTORÍA ACADÉMICA  
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
Maestría EN PSICOPEDAGOGÍA*



*Proyecto Carreras Conjuntas. UNED-UCR. CONARE.*

## ***Influencia de las emociones en el comportamiento de los niños y de las niñas preescolares.***

*NOMBRE DE LAS ESTUDIANTES*

***Maricela Barrantes Vega.***

***Yancy Fuentes Salas.***

*Campus Carlos Monge Alfaro. Sede Occidente Universidad de Costa Rica*

2008

## PROFESORES PARTICIPANTES

-----  
M. Sc. Helvetia Cárdenas Leitón

-----  
Dr. Daniel Flores Mora

PROFESOR ASESOR.

-----  
Dr. Daniel Flores Mora

NOMBRE DE LAS ESTUDIANTES

-----  
Maricela Barrantes Vega.

-----  
Yancy Fuentes Salas.

29 de noviembre de 2008

I

## AGRADECIMIENTOS

A Dios por darme la fuerza, guiar mis pasos e iluminar mi camino en este proceso.

A mi madre, Rosibel Vega Rojas, por haber tomado la decisión de darme la vida y pedirle a Dios por mí todos los días y creer en mí, pero sobre todo, por ser una mujer a quien admiro por su fuerza y esmero.

A Roque Rojas, la persona con la que he podido compartir todas mis emociones y momentos a través de este proceso en mi vida, quien ha sabido escucharme, comprenderme y apoyarme.

Maricela Barrantes Vega.

A Dios por ser mi aliento, fuerza y sustento en mi desarrollo profesional, humano y en mi vida diaria.

A mi mamá, Marlene Fuentes Salas por su amor incondicional, sus oraciones y por darme el regalo de la vida.

A mi tía Sandra, quien ha compartido mis tristezas, alegrías y ha sido mi amiga, mi confidente, pero sobre todo como una verdadera madre.

A todos lo que creen en mí como maestra y futura psicopedagoga.

Yancy Fuentes Salas.

## DEDICATORIA

A Dios por permitirme vivir esta experiencia y crecer como profesional y persona.

A mi papá, Rafael Antonio Fuentes Monge, quien fue mi inspiración para luchar y salir adelante.

A mi tía, Sandra Cruz Quiroz, y mi Tío William Fuentes Salas, por su esfuerzo, dedicación, por haberme apoyado y por creer en mí.

A toda mi familia que ha sido mi aliento, mi fuerza y mi apoyo.

Con cariño y amor, Yancy Fuentes Salas

A Dios por concederme la oportunidad de adquirir mayores conocimientos para así ayudar al prójimo y dejarme crecer como ser humano.

A mi amigo, compañero, confidente y novio, Roque Rojas Paniagua, quien ha sido mi mayor apoyo y sustento emocional e incondicional.

A mi mamá, por dedicarme toda su vida e inculcarme mis mayores principios de responsabilidad, dedicación y amor al estudio.

A mi abuela, María Paula Rojas Serrano, por enseñarme que en la vida cualquier cosa es posible si se lucha por ella y se ama a Dios.

Con amor y cariño Maricela Barrantes

## TABLA DE CONTENIDOS

PROFESORES PARTICIPANTES.....i

AGRADECIMIENTO.....ii

DEDICATORIA.....iii

Índice General

Resumen	1
<b>CAPITULO I. INTRODUCCIÓN</b>	
1.1 Justificación	3
1.2 Antecedentes	5
1.3 Problema	10
1.4 Objetivo general	10
1.4.1. Objetivos específicos	10
<b>CAPITULO II. MARCO TEORICO</b>	
2.1. Marco teórico	12
2.2. Desarrollo del niño y de la niña de 0 años a 6 años	13
2.3. Principales características de los tres primeros periodos del ciclo vital según Papalia	15
2.4. Primeras señales de emoción	17
2.5. Aspectos fisiológicos que influyen en las emociones.	18
2.6. Desarrollo de la personalidad y socialización en la infancia. El desarrollo social y emocional en la infancia	24
2.7. El preescolar: desarrollo de la personalidad y socialización.	26
2.8. Teorías psicodinámicas	27
2.9. Conceptos básicos para una pedagogía de la ternura	31
2.10. Definición y relación de los conceptos: vida afectiva, emoción, sentimientos y ternura.	32

2.11.Características de los niños y de las niñas con problemas emocionales y de conducta	39
2.12.Causas del trastornos emocionales	40
2.13.Alteraciones del afecto	42
2.14.Problemas emocionales	44
2.15.Trastornos emocionales y problemas de conducta	51
2.16. El impacto social y educativo de la ausencia de un desarrollo adecuado de la afectividad y de la ternura.	55
2.17. La educación holística: Una perspectiva para la educación integral.	58
2.18. Como construir o trabajar una pedagogía de la ternura y emocional en la escuela y en el aula.	60
2.19.Emociones evaluativas y contextuales	64
2.20. Cuando reconozco como propias mis emociones	67
2.21. Limitaciones en la expresión de la ternura.	68
2.22. Descripción de las instituciones educativas participantes del proyecto de investigación	72
CAPITULO III. METODOLOGÍA	
3.1.Diseño de investigación	75
3.2.Variables	76
3.3. Operacionalización de variables	81
3.4.Análisis de la información	86
CAPITULO IV. PROPUESTA METODOLOGICA	
4.1. Propuestas metodológicas para desarrollar un adecuado manejo de las emociones.	139
CAPITULO V. CONCLUSIONES	
5.1.Conclusiones	143
CAPITULO VI. RECOMENDACIONES	
6.1.Recomendaciones	145

Bibliografía	147
Anexos	

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>3.4.1. Gráficos correspondiente a la lista de control</b>	
<b>Gráfico 1</b> ¿Discute abiertamente el alumno o la alumna sus errores?	87
<b>Gráfico 2</b> ¿Considera usted que este alumno o la alumna es optimista?	88
<b>Gráfico 3</b> ¿Cultiva su alumno o alumna amistades?	89
<b>Gráfico 4</b> ¿En las conductas del alumno o de la alumna se evidencia el uso excesivo de videos juegos y, o programas televisivos violentos?	90
<b>Gráfico 5</b> ¿Maneja el alumno o la alumna las emociones ante situaciones negativas o problemáticas?	91
<b>Gráfico 6</b> ¿Mantiene el niño o la niña la disciplina y respeta las normas establecidas en la clase?	92
<b>Gráfico 7</b> ¿Presenta el niño o la niña una expresión satisfactoria de emociones?	93
<b>Gráfico 8</b> ¿Su alumno o alumna es veraz y sincero con temas delicados?	94
<b>Gráfico 9</b> ¿Es el alumno o alumna capaz de controlarse ante situaciones de estrés o de ansiedad?	95
<b>Gráfico 10</b> ¿Acude el alumno el alumno o l alumna a la docente cuando experimentan dificultades para resolver un problema?	96
<b>Gráfico 11</b> ¿Se comporta el alumno o la alumna inapropiadamente ante circunstancias cotidianas?	97
<b>Gráfico 12</b> ¿Muestra el alumno o la alumna modales de cortesía hacia los demás?	98
<b>Gráfico 13</b> ¿Demuestra el alumno o alumna conductas humorísticas relacionadas con su vida cotidiana, incluyendo sus problemas?	99
<b>Gráfico 14</b> ¿Maneja el niño o la niña las conductas inadecuadas y enfrenta situaciones problemáticas que puedan provocar emociones negativas dentro del grupo?	100
<b>Gráfico 15</b> ¿El alumno o la alumna trata de realizar lo asignado, aun cuando se queja que es algo demasiado difícil, o inclusive cuando fracasa?	101
<b>Gráfico 16</b> ¿Canaliza el alumno o la alumna las emociones negativas por medio de actitudes positivas?	102
<b>Gráfico 17</b> ¿Ha observado que su alumno o alumna miente constantemente aun en asuntos delicados?	103
<b>3.4.2. Gráficos correspondiente a la escala de observación</b>	

<b>Gráfico 1</b> ¿Es el alumno o la alumna en exceso sensible o emotivo?	104
<b>Gráfico 2</b> ¿E l alumno o la alumna se resiente cuando se le niega alguna petición?	105
<b>Gráfico 3</b> ¿Muestra el alumno o la alumna excesiva preocupación por cosas comunes?	106
<b>Gráfico 4</b> ¿Los alumnos o las alumnas manifiestan miedos exagerados ante la presencia de estímulos que le provocan angustia y que le son difíciles de controlar?	107
<b>Gráfico 5</b> ¿El alumno o la alumna se enoja fácilmente?	108
<b>Gráfico 6</b> ¿El alumno o la alumna se ríe sin razón aparente?	109
<b>Gráfico 7</b> Expresa que le desagrada su apariencia.	110
<b>Gráfico 8</b> ¿El alumno o la alumna dice: "no tengo ningún amigo o amiga"?	111
<b>Gráfico 9</b> ¿El alumno o la alumna dice: "nadie me comprende"?	112
<b>Gráfico 10</b> ¿Ante las labores escolares, el alumno o la alumna suda o se muestra nervioso o nerviosa?	113
<b>Gráfico 11</b> ¿El alumno o la alumna ha destruido a propósito objetos que pertenecen a otras personas?	114
<b>Gráfico 12</b> ¿El alumno o la alumna amenaza verbalmente a sus compañeros o adultos sin razón aparente?	115
<b>Gráfico 13</b> ¿El alumno o la alumna amenaza físicamente a sus compañeros o adultos sin razón aparente?	116
<b>Gráfico 14</b> ¿El alumno o la alumna agrede físicamente a sus compañeros o adultos sin razón aparente?	117
<b>Gráfico 15</b> ¿Cuando el ni o la niña es molestado por otros niños, descarga sus frustraciones en otras personas que nada tienen que ver?	118
<b>Gráfico 16</b> ¿Se alumno o la alumna se muestra impertinente al participar de las conversaciones?	119
<b>Gráfico 17</b> ¿El alumno o la alumna responde con furia cuando los otros niños lo molestan?	120
<b>Gráfico 18</b> ¿El alumno o la alumna molesta o interrumpe a los otros niños o niñas?	121
<b>Gráfico 19</b> ¿Al alumno o a la alumna por sus conductas agresivas, sus compañeros lo evitan o le huyen?	122
<b>Gráfico 20</b> ¿El niño o la niña manifiesta comentarios despectivos hacia sus compañeros?	123
<b>Gráfico 21</b> ¿El alumno o la alumna maltrata a los animales?	124
<b>Gráfico 22</b> ¿Suele vomitar repetidas veces?	125
<b>Gráfico 23</b> ¿Al niño o a la niña le gusta lucirse con los demás?	126
<b>Gráfico 24</b> ¿El alumno o la alumna se burla y fastidia a los demás?	127
<b>Gráfico 25</b> ¿Se encoleriza el alumno o la alumna con facilidad?	128
<b>Gráfico 26</b> ¿El niño o la niña discute con sus padres y maestros o maestras?	129

<b>Gráfico 27</b> ¿El alumno o la alumna protesta siempre que se le da una orden?	130
<b>Gráfico 28</b> ¿El alumno o la alumna acusa o culpa a los otros y otras de sus propios errores?	131
<b>Gráfico 29</b> ¿El niño o la niña tiende a irrespetar las reglas de clase para llevar la contraria?	132
<b>Gráfico 30</b> ¿El alumno o la alumna desafía o reta a otros niños y otras niñas a que hagan actividades incorrectas?	133
<b>Gráfico 31</b> ¿Usa el niño o la niña malas palabras?	134
<b>Gráfico 32</b> ¿El niño o la niña ha robado o atracado con armas o amenazado a otros?	135
<b>Gráfico 33</b> ¿Se observan cambios en el comportamiento del alumno o de la alumna por consumir drogas?	136
<b>Gráfico 34</b> ¿Observa el alumno o la alumna constantemente los genitales de sus compañeros o compañeras?	137
<b>Gráfico 35</b> ¿Le gusta al alumno o a la alumna acariciar los genitales de sus compañeros o compañeras?	138



## *Resumen*

El desarrollo de esta investigación se encuentra guiada por objetivos que permiten inferir datos conclusos sobre la influencia que debe tener esta temática dentro del planeamiento preescolar, por lo que se estableció como objetivo principal el analizar la importancia que le dan los y las docentes a la influencia de las emociones en el comportamiento de los niños y de las niñas en el nivel preescolar en los centros educativos, Jardín de San Luis y al Centro Educativo Otto Kopper Stefens, Alajuela.

Además, la elección de este tema se da, debido a los acontecimientos que la humanidad en general, en Costa Rica en particular, ha presenciado en los últimos años; tales como los actos de violencia o agresiones entre alumno–alumno, alumno–docente e incluso la portación de armas dentro del salón de clase, al punto tal que ha habido asesinatos dentro del aula. En el presente estudio se plantea como problema ¿cómo influyen las emociones en el comportamiento de los niños y de las niñas preescolares pertenecientes al centro educativo Jardín de Niños San Luis y al Centro Educativo Otto Kopper Stefens, Alajuela?

Ahora bien, para poder abordar los objetivos y el problema anteriormente mencionado concluimos que el diseño más apropiado para usar dentro de la metodología, es la investigación no experimental cuantitativa, cuyos instrumentos para la recolección de la información contemplan la lista de control y la escala de observación, con los cuales se llegó a resultados y conclusiones muy importantes.

Se dan a conocer las etapas de desarrollo evolutivo de los 0 a los 6 años de los niños y de las niñas preescolares para poderlas integrar o complementar con las características emocionales que se pueden presentar en dichos períodos de la vida humana.

Asimismo, el niño nace en un ambiente rico en expectativas, valores, normas y tradiciones. Todo ello, junto con otras circunstancias, contribuirá a moldear su personalidad, creencias, actitudes y formas especiales de interactuar con la gente. Desde un punto de vista diferente, se le socializa durante los dos primeros años de vida:

empieza a aprender y a asimilar normas sociales de conducta, leyes, reglas y valores, tanto escritos como no escritos.

Los niños pasan por fases de crecimiento emocional y social que culminan en el establecimiento de sus primeras relaciones. Aunque los estados emotivos del recién nacido son pocos y consisten principalmente en malestar y en un interés relajado, pronto aparece una amplia gama de emociones orientadas al yo: tristeza, ira, repugnancia y placer. Stanley y Nancy Greenpan citados por Craig 2000, p.285); describen seis etapas del desarrollo emocional del infante y del preescolar en las primeras relaciones. Advierten que, como en el resto de las etapas de desarrollo, la cronología varía de un niño y una niña a otro y otra, pero se supone que su orden no cambia: cada una se basa en la anterior: autorregulación e interés en el mundo, enamoramiento, inicio de la comunicación intencional, aparición de un sentido organizado del yo, creación de ideas emocionales y pensamiento emocional.

Shapiro (1997) menciona que solo en la medida en que el niño o cualquier persona reconoce que cuenta con algo, es cuando se puede hacer cargo de ello; es decir, cuando el niño aprende a reconocer emociones propias, puede tomar acción y decisión al experimentar una u otra emoción.

Las Organizaciones Educativas fueron bastante semejantes en las respuestas de la mayoría de los ítems planteados en los instrumentos de investigación.

Con respecto a toda la información analizada y estructurada en el presente proyecto se presentan una serie de estrategias que pueden ser utilizadas con respecto a la temática.

# CAPITULO I. INTRODUCCIÓN

*“Cualquiera puede ponerse furioso... eso es fácil. Pero, ponerse furioso con la persona correcta, en la intensidad correcta, en el momento correcto, por el motivo correcto, y de la forma correcta... Eso no es fácil”*

*Aristóteles.*

## 1.1 Justificación

El desarrollo de esta investigación se encuentra guiada por objetivos que permiten inferir datos conclusos sobre la influencia que debe tener esta temática dentro del planeamiento preescolar. En primer lugar se ha de analizar la importancia que se le da a la educación de las emociones en el sistema educativo costarricense. Por otro lado, se pretende determinar los aspectos más importantes de la educación de nuestro país y establecer una comparación entre las emociones positivas y negativas que se manifiestan frecuentemente en niños y niñas en los centros educativos. Esto va a permitir, a la vez, describir algunas propuestas metodológicas para desarrollar y construir un adecuado manejo de las emociones en las aulas preescolares.

La elección de este tema se da, debido a los acontecimientos que la humanidad en general, en Costa Rica en particular, ha presenciado en los últimos años; tales como los actos de violencia o agresiones entre alumno(a) -alumno(a), alumno (a) –docente e incluso la portación de armas dentro del salón de clase, al punto tal que ha habido asesinatos dentro del aula. De ahí que este tema adquiera gran importancia y sea preciso hacer un análisis de la realidad que vive el sistema educativo de Costa Rica. Tomando en cuenta los puntos mencionados anteriormente, es significativo el estudio y análisis de los factores que se relacionan con la educación y el manejo de las emociones; sin dejar de lado que el contexto en el cual se desarrolla esta sociedad, también tiene factores que influyen e inciden unos negativamente y otros positivamente en el trabajo realizado para lograr una formación pacífica que se necesita actualmente en todas las sociedades.

Al observar la realidad actual tal y como lo señalamos en párrafos anteriores se puede identificar un incremento en las actitudes violentas en los niños y en las niñas de las aulas de nuestro sistema educativo, es preocupante percibir como el nivel de agresividad ha llegado a afectar a toda la sociedad costarricense, es por ello que el impacto que esta investigación genera es de gran importancia para su aplicación en las instituciones educativas que atienden a estos niños y a estas niñas, pues es de gran relevancia que se inicien en la formación de ciudadanos amantes de la paz.

Es por ello que se realizará un análisis didáctico y desde la perspectiva de la psicopedagogía se propondrán algunas estrategias metodológicas que se pueden aplicar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que permitan a los y las docentes fomentar en los niños actitudes humanistas, éticas y morales que contribuyan al desarrollo de nuestros niños y niñas en particular de nuestra nación en general.

Los docentes deben tener una mayor formación en cuanto a la enseñanza que imparten a los alumnos y a las alumnas con que trabajan día a día, a manejar de manera adecuada las emociones en general, pero principalmente las negativas. Que los niños y las niñas aprendan a que las manifestaciones emocionales deben de hacerse dentro un marco de respeto hacia el otro, de mantener la integridad propia y la de los demás, de responsabilidad por sus actos, de tomar conciencia de las consecuencias de sus propias acciones y de que los niños y las niñas consoliden sus valores en general.

## 1.2. Antecedentes

La inteligencia emocional ha sido poco investigada y se ha descubierto un serio vacío en el desarrollo integral del individuo, interviniendo directamente en la forma que se interactúa con los otros, generando no solo problemas personales sino también sociales lo que implica serios riesgos, que van desde la depresión hasta las dificultades del aprendizaje concluyendo en un total riesgo escolar, emocional y social que influye directamente en la calidad de vida de las personas y que impide tener una vida plena.

Estudios recientes sobre la inteligencia han permitido ampliar este concepto desde la teoría del factor general de inteligencia hasta la teoría de las inteligencias múltiples y dentro de ellos el concepto de la inteligencia emocional, estudiada en los últimos años por Howard Gardner (1993) y definida como la capacidad de conocerse a sí mismo, interactuar con los demás, establecer empatía y manejar emociones propias y sus consecuencias en la interacción con otras personas. Gardner (1993) plantea la teoría de las inteligencias múltiples definida como un conglomerado de aptitudes distintas y válidas para todas las culturas y momentos históricos.

A este respecto Goleman cita a Gardner (1996) e indica que el núcleo de la inteligencia interpersonal incluye las capacidades para discernir y responder adecuadamente al humor, al temperamento, a las motivaciones y a los deseos de los demás.

Por otra parte, según MED Ana María Schwarz, tomado de la página web [www.cuidoinfantil.com/article\\_manager/article\\_edu02.html](http://www.cuidoinfantil.com/article_manager/article_edu02.html) 29 -09-2007, las emociones suelen definirse como el componente sentimental o afectivo de la conducta humana. Algunas teorías explican que las emociones son en realidad,

comunicaciones a uno mismo y a los demás; que se relacionan con los acontecimientos y con las metas importantes.

La poca importancia que se le ha dado al desarrollo de la inteligencia emocional en las personas ha permitido que se acentúen aún más el aislamiento, la ansiedad, la depresión y los problemas de la atención o del pensamiento, la delincuencia y la agresividad. Ningún niño está exento de tener alguna manifestación de las conductas mencionadas anteriormente, debido a las múltiples presiones externas e internas que rodean la educación.

Entre las investigaciones que abordan en la última década el problema de la poca educación emocional en las instituciones educativas, se encuentra a Cross-National Collaborative Group citada por Goleman (1996) que anuncia la llegada de la era de la melancolía, así como el siglo XX se transformó en la era de la ansiedad. Los altos índices de analfabetismo emocional están incidiendo en el desempeño escolar de los niños y jóvenes, debido a que interfiere en su memoria y su concentración, y afectan su atención y el aprendizaje; tal y como lo señalábamos en párrafos anteriores.

Rosa Sureda (2005) en su libro *La disciplina en el Aula* menciona la existencia de una investigación realizada en la universidad de Stanford, la cual plantea un estudio sobre el control del impulso, identificado como el estudio del marshmallow; en este estudio se encontró que los niños y las niñas que practican la habilidad para posponer la gratificación de sus impulsos tienen más predisposición a convertirse en adolescentes social y académicamente exitosos.

Igualmente, la expresión de las emociones es uno de los tópicos principales en educación; debido a que durante años fue un tema que no produjo un interés destacable. Como señalan Ekman, Friesen y Ellsworth (1982) la historia de la investigación sobre expresión de las emociones se divide en tres etapas; una etapa previa protagonizada por el propio Darwin, y otra actual en la que tanto Ekman, como Carroll Izard son los investigadores más significativos. En una primera etapa, las aportaciones de Darwin al tema supusieron un paso decisivo, por cuanto el acercamiento evolutivo al estudio de la expresión emocional significa un avance cualitativo en dicha investigación. Tanto a nivel conceptual como metodológico, Darwin ha establecido los pilares fundamentales en una de las concepciones actuales más representativas del estudio de la expresión emocional.

En un segundo momento (periodo que abarcaría de 1914 a 1940) se realizaron estudios sobre la expresión de las emociones, donde el contexto sería más importante que la expresión para inferir la experiencia emocional.

La tercera etapa (entre 1940 y 1960) se caracterizaba por un desinterés sobre el tema, manifestado en la ausencia de investigaciones relevantes.

Finalmente, a partir de 1970, autores como Ekman o Izard desarrollan una vasta investigación sobre el tema de la expresión de las emociones.

Para Fernández (1984), "la expresión de las emociones en el hombre y los animales" es una continuación del pensamiento psicológico de Darwin que aparece en "el origen de las especies", pero también la obra en la que cobran mayor importancia los factores heredados y en las que el principio de selección natural no ejerce tan implacable efecto.

La aportación más destacable de la teoría de Darwin a la expresión de las emociones es la asunción de que los patrones de respuesta expresiva emocional son innatos y que existen programas genéticos que determinan la forma de la respuesta de expresión emocional.

Aunque Gardner (1995-1998) crea un espacio para las emociones en la descripción que hace de la inteligencia intrapersonal, no profundiza en el papel de los sentimientos, pues se centra más en los procesos de cognición estos y deja por explorar lo que hay de inteligencia en las emociones. Daniel Goleman (1996), por su parte, pone de manifiesto la existencia de la inteligencia emocional y el papel relevante de los sentimientos sobre el pensamiento. Para él, el comportamiento inteligente debe otorgar un papel central a las emociones, dentro del conjunto de aptitudes necesarias para adaptarnos e interactuar con nuestro entorno. La inteligencia emocional, en esencia, se concreta en un gobierno adecuado de nuestros sentimientos y en la capacidad para conectar con los demás, intuir sus sentimientos y respetar sus intereses.

Por otro lado, Shapiro en su libro expuesto en internet [www.scielo.com](http://www.scielo.com) 26-11-2007, insiste en que al abocarnos a educar niños y niñas emocionalmente inteligentes no se está haciendo más que cambiar la química de sus cerebros, puesto que nuestras capacidades pensantes y emocionales están relacionadas con la cantidad y calidad de las conexiones neuronales. El autor hace referencia a las estructuras neurológicas y su funcionamiento, proporciona las bases biológicas que permitan una mejor comprensión de la memoria emocional, aunque el énfasis de su obra evidentemente no está dedicado

a este aspecto, sino a las condiciones ambientales y personales que facilitan el desarrollo emocional.

De la misma forma en que la educación se ha ocupado de los aspectos cognitivos en niños y niñas es imprescindible que contribuya a desarrollar en ellos las cualidades básicas de la inteligencia emocional para acceder a un coeficiente emocional que les permita enfrentar a una sociedad cada vez más competitiva y menos afectiva, con las consecuencias sociales de intolerancia, incomunicación y descalificación que afectan a las relaciones interpersonales y hacen cada día más difícil la convivencia humana.

Jeffrey A. Kottler en su libro, *El lenguaje de las lágrimas*. El llanto como expresión de las emociones humanas expone la existencia de los diversos tipos de emociones que existen en el ser humano y la forma en la que se expresan por medio de las lágrimas, así por ejemplo muestra que hay lágrimas de ira, de dolor, de tristeza, de desesperación, de alivio, de orgullo, de éxtasis y de felicidad. Asimismo, la manera en que son asimiladas, la forma en que se llega a dominar ese lenguaje, el modo en el cual se interpretan las lágrimas en las distintas culturas y a través de la historia, ¿Por qué algunas personas lloran con mucha mayor facilidad que otras? Lo más importante de todo ¿qué nos dicen las lágrimas sobre la esencia de la naturaleza humana? De igual manera, la importancia de comprender el significado de las lágrimas como metáfora de los sentimientos, los mensajes que se quieren enviar en su sentido emocional y lo trascendental de reflexionar sobre todo ello, con el fin de mejorar nuestras relaciones con nosotros mismos y con los demás.

Miguel Ángel Roca Perara tomado de la página web <http://saludparalavida.com> 26-11-2007, explica que las emociones pueden tener connotaciones tanto positivas como negativas y, la mayor parte de las veces, mixtas. La valencia que asume una emoción depende de muchos factores, entre los cuales, tal vez el más sobresaliente sea el que tiene que ver con el componente subjetivo, con aquello que es expresión de bienestar o malestar con lo que está sucediendo, más allá de lo que objetivamente ocurre en las transacciones de la persona con su ambiente: una persona puede sentirse extraordinariamente triste a pesar de que a su alrededor todo marche objetivamente bien y, viceversa, una persona puede estar muy alegre cuando a su alrededor todo lo que acontece es desdicha.

Una emoción puede ser clasificada como positiva o negativa, mas allá de su componente interno, una emoción rara vez ocurre en un vacío existencial, por lo

general ocurre en un contexto en el que la persona tiene que dar respuesta adaptativa a determinada situación problemática en su entorno; determinadas emociones facilitan la solución de los problemas, en tanto otras lo entorpecen, a pesar de la valencia de su connotación subjetiva.

Papalia (2006) en su obra *Desarrollo humano*, da una visión amplia de la comprensión de las emociones, donde menciona que estas van dirigidas al “yo”, así como la existencia de emociones simultáneas. Igualmente, toma como referencia a Erik Erikson en su discurso sobre la etapa denominada “iniciativa-frente a la culpa” expone que los niños y las niñas que se encuentran entre los 3 a los 5 años aproximadamente, comienzan a planear actividades, inventan juegos e inician actividades con otras personas; si se les da la oportunidad, los niños desarrollan una sensación de iniciativa, y se sienten seguros de su capacidad para dirigirse a otras personas y tomar decisiones. Inversamente, si esta tendencia se ve frustrada con la crítica o el control, los niños desarrollan un sentido de culpabilidad. Pueden sentirse como un fastidio para los demás y, por lo tanto, continuarán siendo seguidores, con falta de iniciativa.

Magallón (2007) en su tesis de estudio de posgrado, hace una investigación sobre los problemas emocionales, en la que elabora una escala para evaluar problemas o alteraciones en las conductas básicas, en la atención y concentración, dificultades psicomotrices, alteraciones de lenguaje, afecto, relaciones sociales y comportamiento socialmente inadecuado.

Finalmente, existe un artículo en la página web [www.institucional.us.es/revistas/revistas/cuestiones/27/11/2007](http://www.institucional.us.es/revistas/revistas/cuestiones/27/11/2007) que trata de clarificar, desde la perspectiva del enfoque cognitivo evolutivo, algunas ideas sobre el desarrollo emocional del niño y de la niña en la etapa de educación primaria, se subraya la importancia de la comprensión de la ambivalencia emocional, el desarrollo de la toma de perspectiva emocional y la comprensión de las emociones y el desarrollo de la autorregulación emocional en la formación de la personalidad de los niños y de las niñas de 6 a 12 años. Lo anterior indica que no se ha abarcado con profundidad dicho tema en las edades preescolares, que van desde los 0 años a los 6 años.

### **1.3. Problema de investigación**

Desde la perspectiva del docente se analiza la importancia que tiene fomentar el manejo de las emociones en los niños y las niñas, para así evitar conductas violentas en los salones de clases y en las instituciones educativas, por lo cual nace la inquietud de investigar sobre la metodología que se debe utilizar para incentivar niños sanos y niñas sanas emocionalmente, lo cual es tan importante dentro de la sociedad.

Con base en lo anterior es que se plantea el siguiente cuestionamiento:

**¿Cómo influyen las emociones en el comportamiento de los niños y de las niñas preescolares pertenecientes al centro educativo Jardín de Niños San Luis y al Centro Educativo Otto Kopper Steffens, Alajuela?**

#### **1.4. Objetivo general**

Analizar la importancia que le dan los docentes y las docentes a la influencia de las emociones en el comportamiento de los niños y de las niñas en el nivel preescolar en los centros educativos, Jardín de San Luis y al Centro Educativo Otto Kopper Stefens, Alajuela.

##### **1.4.1. Objetivos específicos**

1.4.1.1. Identificar las principales características que presentan los niños y las niñas con problemas emocionales y de conducta en el nivel preescolar.

1.4.1.2. Determinar comparativamente las emociones positivas y negativas que se manifiestan frecuentes en niños y niñas en los centros educativos, Jardín de Niños San Luis y en el Centro Educativo Otto Kopper Stefens, Alajuela.

1.4.1.3. Describir algunas propuestas metodológicas para desarrollar un adecuado manejo de las emociones por parte de los niños y de las niñas en los salones de clases de los centros educativos, Jardín de Niños San Luis y al Centro Educativo Otto Kopper Stefens, Alajuela.

## CAPITULO II

### 2.1. Marco teórico

El tema de la influencia de las emociones en el comportamiento de los niños y las niñas preescolares en las instituciones educativas y en sus aulas, no ha sido abordado profundamente, debido a que los y las docentes no han tenido una formación adecuada de sus propias emociones y eso les impide o les dificulta poder enseñar lo que realmente no se domina. Por esta razón, es relevante incluir este tópico como parte del currículo educativo, para conocer y entender cómo se da el proceso emocional de los niños y las niñas preescolares, con el fin de desarrollar en ellos y ellas el autocontrol.

Las emociones son parte de todo ser humano, son desarrolladas desde los primeros años y suelen visualizarse como parte fundamental de los sentimientos o de la afectividad que influye en la conducta humana. Es así que Sroufe, citado por Papalia (2006), explica que “Las emociones, como la tristeza, la alegría y el temor son reacciones subjetivas a la experiencia, las cuales se asocian con cambios fisiológicos y conductuales” (p.207).

Papilla (2006) vincula las emociones desde un enfoque holístico, que viene a encerrar la manera del cómo las emociones intervienen en el desarrollo del individuo:

“Los seres humanos normales tienen la capacidad de sentir las emociones, pero las personas difieren en la frecuencia e intensidad con la que experimentan una emoción particular, en los tipos de eventos que pueden producirla, en las manifestaciones físicas que demuestran (como los cambios en el ritmo cardíaco) y en la forma que actúan en secuencia. La cultura influye en cómo siente la gente acerca de una situación y la forma en que demuestran esas emociones” (p.207).

Es difícil estudiar las emociones debido a que son subjetivas. Los investigadores discrepan acerca de cuántas emociones existen, cuándo surgen, cómo deberán definirse y medirse e incluso acerca de lo que es o no es una emoción.

Al guiar y regular la conducta las emociones cumplen varias funciones protectoras. Una de esas funciones, es comunicativa, la cual es primordial para el desarrollo de las relaciones sociales y es de especial importancia para los bebés. Una

segunda función protectora, cumplida por emociones, como el temor y la sorpresa, es movilizar la acción en las emergencias. Una tercera función de emociones como el interés y la excitación, es promover la exploración del ambiente, lo cual da lugar al aprendizaje que puede proteger o mantener la vida.

“El patrón característico de reacciones emocionales de una persona se empieza durante la infancia y es un elemento básico de la personalidad. Diferentes eventos pueden dar lugar a la misma emoción en edades distintas<sup>2</sup>. (Papilla, 2006 p. 208).

Es necesario conocer las etapas de desarrollo evolutivo de los 0 a los 6 años de los niños y de las niñas preescolares para poderlas integrar o complementar con las características emocionales que se pueden presentar en dichos períodos de la vida humana.

## **2.2 Desarrollo del niño y de la niña de 0 años a 6 años**

El desarrollo del ser humano es una de las manifestaciones vitales más complejas que se conocen, debido a la cantidad de elementos internos y externos que afectan este proceso en sus diferentes etapas. Así, el desarrollo del niño y de la niña de los 0 a los 6 años, es nuestro interés principal, debido a que en este se construyen la estructura y las bases que se establecen en la vida del ser humano.

El desarrollo humano inicia en el momento de la concepción y continúa hasta la muerte, como un proceso integral, continuo e interrelacionado, el cual ocurre de manera ordenada y predecible, caracterizado por gran variedad de cambios en determinados momentos de la vida de las personas. Dicho proceso se produce de forma integral a medida que el ser humano evoluciona hacia niveles superiores de desarrollo personal y como miembro de una cultura, pues el desarrollo humano es el resultado de la evolución de la persona en su interacción con el medio físico, natural, social y cultural, en un momento histórico dado (MEP, 2004, p.18).

Papalia (2005) sigue una secuencia de ocho periodos generalmente aceptados en las sociedades industrializadas de Occidente. Estos periodos del ciclo vital son los siguientes:

- Periodo prenatal (de la concepción al nacimiento)
- Infancia (del nacimiento a los 3 años)
- Niñez temprana (3 a 6 años)

-Niñez intermedia (6 a 11 años)

-Adolescencia (11 a 20 años aproximadamente)

-Edad adulta temprana (20 a 40 años)

-Edad adulta intermedia (40 a 65 años)

-Edad adulta tardía (65 años en adelante)

En la siguiente tabla se exponen los tres periodos de mayor interés para la presente investigación, desde la concepción hasta los seis años de edad (p.12).

### 2.3. Principales características de los tres primeros periodos del ciclo vital según Papalia

Edad	Desarrollo físico	Desarrollo cognoscitivo	Desarrollo psicosocial
1. Prenatal (concepción hasta el nacimiento)	<p>Ocurre la concepción.</p> <p>La dotación genética interactúa con las influencias ambientales desde el inicio.</p> <p>Se forman las estructuras corporales básicas y los órganos.</p> <p>Comienza el crecimiento del cerebro.</p> <p>El crecimiento físico es el más rápido de todo el ciclo vital.</p> <p>La vulnerabilidad a las influencias ambientales es grande.</p>	<p>Las habilidades para aprender y recordar y para responder a estímulos sensoriales se están desarrollando.</p>	<p>El feto responde a la voz de la madre y desarrolla una preferencia por ella.</p>
2. Infancia (0 a 3 años)	<p>Todos los sentidos y sistemas corporales funcionan al nacimiento en grados variables.</p> <p>El cerebro aumenta su complejidad y es altamente sensible a la influencia ambiental.</p> <p>El crecimiento físico y el desarrollo de las habilidades motoras son rápidos.</p>	<p>Las habilidades para aprender y recordar están presentes, incluso en las primeras semanas.</p> <p>El uso de símbolos y la capacidad para resolver problemas se desarrolla al final del segundo año.</p> <p>La comprensión y el uso del lenguaje se desarrollan con rapidez.</p>	<p>Se forman apegos con los padres y con otros.</p> <p>Se desarrolla la conciencia de sí.</p> <p>Ocurre el cambio de la dependencia a la autonomía.</p> <p>Se incrementa el interés por otros niños.</p>
3. Niñez temprana (3 a 6 años)	<p>El crecimiento es continuo; el aspecto se vuelve más delgado y las proporciones más similares a las adultas.</p>	<p>El pensamiento es algo egocéntrico pero crece la comprensión de las perspectivas de otras personas.</p>	<p>Crece el autoconcepto y comprensión de las emociones; la autoestima es global.</p> <p>Se incrementan la independencia, la iniciativa, el autocontrol y el</p>

	<p>El apetito disminuye y los problemas de sueño son comunes. Aparece la preferencia manual; mejora la fuerza así como las habilidades motrices finas y gruesas.</p>	<p>La inmadurez cognoscitiva conduce a algunas ideas ilógicas acerca del mundo. La memoria y el lenguaje mejoran. La inteligencia se vuelve más predecible. Es común asistir al preescolar; es más común asistir al jardín de niños.</p>	<p>autocuidado. Se desarrolla la identidad de género. El juego se hace más imaginativo, más elaborado y más social. Son comunes el altruismo, la agresión y el temor. La familia sigue siendo el centro de la vida social, pero otros niños se vuelven más importantes.</p>
--	--	--	---

Fuente: Papalia, D. (2006, p. 12).

De acuerdo con lo anterior, León (2002) afirma que el desarrollo humano, es un concepto globalizador de gran cantidad de procesos como resultado de la interacción de factores de tipo interno con aquellos de índole externo. Así, cada persona aprende del medio que le rodea con un estilo propio, la aparición y utilización de diferentes conductas que tienen lugar en la vida del niño y de la niña, que les permite adaptarse al contexto en el que se encuentra (p.25).

Papalia (2006) expone las cuatro etapas del desarrollo cognoscitivo del ser humano propuestas por Piaget, las cuales se describen a continuación:

*\*Etapa sensoriomotora (del nacimiento a los 2 años):* El infante se vuelve gradualmente capaz de organizar actividades en relación con el ambiente a través de la actividad sensorial y motora.

*\*Preoperacional (2 a 7 años):* El niño y la niña desarrollan un sistema de representación y usa símbolos para representar personas, lugares y eventos. El lenguaje y el juego imaginativo son manifestaciones importantes de esta etapa. El pensamiento todavía no es lógico.

*\*Operaciones concretas (7 a 11 años):* El infante es capaz de resolver problemas de manera lógica si se concentra en el aquí y ahora, pero no puede pensar de manera abstracta.

*\*Operaciones formales (11 años a la edad adulta):* El sujeto puede pensar de manera abstracta, manejar situaciones hipotéticas y pensar en posibilidades. (p.p. 171-172)

A través de estos periodos se observan algunos de los avances más sorprendentes en el desarrollo de todo ser humano, por lo que es importante abarcar las características

que tienen los niños y las niñas en el área emocional para relacionarlas con su autonomía y personalidad.

Es así, que Harter y Buddin (1987), establecieron cuatro niveles para el entendimiento de las emociones, las cuales dependen de la edad de los niños y de las niñas:

Nivel	Características
0	El niño no entiende que dos sentimientos pueden coexistir al mismo tiempo.
1	Es un período de transición, los niños pueden apreciar la aparición de dos emociones pero solo si son de la misma valencia y hacia un solo objetivo.
2	Los niños pueden experimentar dos sentimientos de la misma valencia hacia dos objetivos diferentes, pero no pueden entender que tienen sentimientos simultáneos contradictorios.
3	Se da un avance conceptual, pero no logran entender el concepto de que el mismo objetivo puede tener aspectos positivos y negativos.
4	Los niños pueden describir que tienen sentimientos contradictorios hacia el mismo objetivo.

#### **2.4. Primeras señales de emoción**

Según Papalia (2006) los recién nacidos demuestran con claridad cuando son desdichados. Emiten el llanto agudo, mueven sus brazos y piernas y tensan el cuerpo. Durante el primer mes se tranquilizan al oír una voz humana o cuando son alzados en brazos.

Estas primeras expresiones e indicios de los sentimientos de los bebés son pasos importantes en el desarrollo. Cuando los bebés quieren o necesitan algo lloran; cuando se sienten sociables sonrían o ríen.

El significado de las señales emocionales de los bebés cambia. Al principio el llanto significa incomodidad física, más tarde es más común que exprese aflicción psicológica. Una sonrisa temprana se presenta espontáneamente como una expresión de bienestar; más adelante, entre las tres y las seis semanas de edad, una sonrisa puede mostrar placer en contacto social.

**-Llanto:** Es la más poderosa y, en ocasiones, la única manera que los bebés puedan comunicar sus necesidades. Se han distinguido 4 patrones:

- El llanto de hambre: un llanto rítmico que se asocia con hambre.
- El llanto de enojo: una variación del llanto rítmico en el cual el exceso de aire es forzado a través de las cuerdas vocales.
- El llanto de dolor: fuerte, de inicio repentino sin gemidos preliminares, seguido en ocasiones por la detención de la respiración.
- El llanto gustación: dos o tres sollozos prolongados sin contener la respiración. (pág. 209).

- **Sonrisa y risa:** las primeras sonrisas perceptibles ocurren de manera espontánea después del nacimiento, al parecer como resultado de la actividad del sistema nervioso subcortical. Las primeras sonrisas intencionales pueden ser provocadas por sensaciones suaves, como acariciar o soplar delicadamente la piel del bebé (pág. 210).

## **2.5. Aspectos fisiológicos que influyen en las emociones.**

Como toda conducta humana las emociones tienen un referente o una expresión de carácter fisiológico, que va a tener una serie de consecuencias en el funcionamiento del cuerpo, del ser humano y en el caso que nos ocupa de los niños y de las niñas. Mostraremos un análisis general de este aspecto fisiológico que se manifiesta o se da en las emociones:

## **Emociones básicas:**

Lewis, citado por Papalia (2006) menciona que “poco después del nacimiento los bebés muestran signos de entusiasmo, interés y aflicción. Estas son respuestas difusas, reflejas y principalmente fisiológicas a la estimulación sensorial o procesos internos” (p. 211-212).

Las emociones primarias o básicas, emergen durante los primeros seis meses aproximadamente; las emociones autoconscientes se desarrollan al inicio de la segunda mitad del segundo año, como resultado del surgimiento de la conciencia de sí (conciencia de sí mismo) junto a la acumulación de conocimiento acerca de estándares y reglas sociales. Aunque el repertorio de emociones básicas parece ser universal, existen expresiones en sus variaciones culturales.

Paralelamente, Cartin (2005) expone que las emociones básicas son de larga duración y evoluciona primordialmente como procesos de nivel subcortical, las compartimos con gran cantidad de otras especies animales incluso reptiles. Los patrones de comportamiento asociados a estas emociones están relacionados con cambios repentinos en el sistema nervioso autónomo y el sistema endocrino. Aquí hablamos de emociones como el miedo, la repugnancia, la ira, la sorpresa. (p. 68).

Asimismo, son consideradas básicas las emociones que cumplan con los siguientes criterios:

- I. Su carácter es innato más que aprendido; es decir, la socialización y la cultura se pueden matizar, pero sus componentes elementales están con nosotros, codificadas en nuestros genes.
- II. Su expresión y las situaciones que desencadenan en circunstancias normales son las mismas para todos los miembros de la misma especie.
- III. Su manifestación a través de patrones estereotipados o rasgos faciales asociados son distintivas y fáciles de reconocer.
- IV. Evocan un patrón de supuesta fisiología característico y diferencial de otras emociones. (p. 69).

Dentro de las emociones básicas Cartin (2005) enfoca la existencia de diversas categorías en las que estas pueden ser expresadas y entendidas por las personas:

✱ **El miedo**

La respuesta emocional básica por excelencia en el ámbito evolutivo es el miedo, ayuda a mantenernos alertas el prolongar nuestras expectativas de vida. Es una emoción casi universal, está presente en incontable número de especies; está ahí para hacernos luchar o huir y, en condiciones particulares, nos puede paralizar ante un estímulo que nos alerta.

El miedo activa el sistema autónomo y las hormonas asociadas al estrés. El estímulo sensorial llega al tálamo, hace que se produzca un estado interno de alerta y pone en marcha el sistema de reacción, el que envía señales a la amígdala, esta señal esquiva las vías corticales obviando completamente el contexto.

Algunos desórdenes asociados al miedo son los ataques de pánico y las fobias, que pueden volver la vida de quien la padece una pesadilla cotidiana; por lo que la memoria parece estar particularmente dispuesta a guardar estímulos que nos produjeron miedo. Asimismo, asociadas a las emociones como el miedo, se encuentra la preocupación y la ansiedad, esta última una epidemia generalizada en nuestra sociedad occidental.

✱ **La ira.**

La segunda respuesta emocional básica es la ira, que está estrechamente relacionada con la agresividad. Esta también podría catalogarse como una emoción universal o por lo menos está ampliamente presente en muchísimas especies.

La ira posee una importancia social difícil de sobrestimar. Todos en un determinado momento hemos experimentado los arrebatos impulsivos y la pérdida de control que se desata dentro de nosotros al sentir ira; es como si nuestros sistemas subcorticales secuestraran nuestras capacidades cognoscitivas. Al igual que el miedo es una emoción fácil de reconocer en nosotros y nos toma muchos años de socialización durante la niñez aprender a regularla o canalizarla de forma constructiva; sin embargo, algunos nunca lo logran del todo. Existen una gran cantidad de trastornos o

padecimientos psicológicos asociados con la imposibilidad de controlar los accesos de ira.

La ira al igual que el miedo es visceral, la ira viene de dentro del cuerpo. Nos hace sentirnos como si quisiéramos estallar, nos hace sentirnos grandes y fuertes, nos presiona por salir; es un deseo desbordado de sacarlo todo, de descargar en el sujeto u objeto de nuestra ira todas nuestras fuerzas, malos deseos, malas ideas y malas palabras.

La ira es tan poderosa como fuerza destructiva que los arrebatos de agresividad están acompañados de todo un repertorio de gestos y vocalizaciones que sirven como mecanismo de alarma que le permite a cualquiera no malinterpretar, ni tomar a la ligera las consecuencias de seguir importunando o molestando al individuo enfurecido. Los seres humanos podemos herir simbólicamente, podemos generar representaciones lingüísticas, gestuales y procedimentales que pueden ser demoledoras para el otro.

La ira también nos estresa en el ámbito fisiológico. La hipertensión, las cardiopatías y las úlceras gástricas están asociadas con personas que poseen patrones de conducta propensos a la ira.

Aunque la neuroquímica de la ira no se ha estudiado tanto como la del miedo, se sabe que los bajos niveles de serotonina en el cerebro contribuyen a su aparición.

La restricción u obstaculización puede ser física o simbólica; un niño pequeño que está enojado se pondrá mucho más enojado si se le abraza o aprisiona, un adulto puede sentir que esa opresión o menosprecio viene de otro de maneras más sutiles y por lo tanto, el enojo en el ámbito social suele permanecer por mucho más tiempo.

### \* **El asco o la repugnancia.**

El asco básico y primitivo está relacionado con la comida y los desechos de esta, implica liberarse o alejarse de un objeto deteriorado, descompuesto o contaminado. Su valor adaptativo parece claro, no ingerir cosas desagradables que puedan estar descompuestas; su función primordial es el rechazo.

Rosin, citado por Cartin (2005) nos dice que “para un niño de un año que comerá virtualmente cualquier cosa que esté en su camino, la comida es un bulto que se puede tocar, oler y probar, rechazar o aceptar de acuerdo al sabor, para uno de tres años ya hay

cosas que no son para comer, y no solo por su sabor, que sencillamente parecen inapropiadas o desagradables.”

El asco es una emoción que puede tener mucha utilidad para la convivencia grupal. Mucho de lo que consideramos asqueroso o contaminado lo está porque así lo pensamos, porque así se nos enseñó desde niños, está modelado culturalmente y nos da un referente de pertenencia.

✱ **La sorpresa o el asombro.**

No existe virtualmente nada de investigación acerca del asombro como emoción básica. No se han determinado ni áreas específicas, ni neuroquímicas relacionadas con patrones de asombro.

Las emociones como el asombro y la sorpresa obviamente están relacionados con la valoración que hacemos del mundo exterior, sea este físico o social. Esta emoción serviría como un puntero que nos permite marcar discontinuidades en las regularidades de nuestra vida, fijando nuestra intención en un evento, suceso o individuo que por razón particular resulta anómalo en un contexto determinado, a fin de que podamos determinarlo. La sorpresa no posee una valoración intrínseca, algo nos puede sorprender positiva o negativamente, agradable o desagradablemente, correlaciona nuestro entorno con lo que esperamos encontrar en él (expectativas) y los eventos nuevos que por alguna razón no encajan (como estímulo discordante).

Ser sorprendido positivamente es gratificante, produce placer; por eso, la exploración es gratificante en sí pues involucra el ser sorprendido y maravilloso ante lo desconocido. Una vez más, al igual que el miedo, esta emoción divide a la humanidad en dos grupos: los que gustan de ser sorprendidos por su entorno, porque esto los pone alerta y rompe su cotidianidad dándoles un cierto sabor de descontrol y variedad, y los que no gustan de lo ambiguo, incierto y descontrolado, a los cuales las sorpresas les genera ansiedad y desean tener control pleno de su entorno social y cultural. El gusto por la exploración y lo desconocido versus lo conocido y seguro ciertamente puede modelarse por medio de la educación y la experiencia.

**Emociones que involucran al yo.**

✱ Emociones autoconscientes: emociones como el bochorno, la empatía y la envidia, que surgen después de que los niños han desarrollado la conciencia de sí

(comprensión cognoscitiva de que tiene una identidad reconocible, separada y diferente del resto del mundo). La conciencia de yo parece surgir entre los 15 y los 24 meses de edad.

A los tres años los niños muestran emociones autoevaluativas: orgullo, vergüenza y culpa. Ahora pueden evaluar sus propios pensamientos, planes deseos y conducta frente a los que se considera socialmente apropiado (Lewis citado por Papalia, p. 212).

La culpa y la vergüenza son emociones distintas, aunque ambas pueden ser respuestas a la conciencia de haber obrado mal. Los niños logran estar a la altura de los estándares conductuales, pueden sentir culpa pero no necesariamente sienten una falta de autovalía; cuando se sienten culpables a menudo tratarán de enmendar los errores.

\* **Empatía:** sentir lo que otros sienten. Es la habilidad para ponerse en el lugar de otra persona y sentir lo que esta siente, o lo que espera que sienta, en una situación particular. Surge durante el segundo año y al igual que la culpa, se incrementa con la edad. Eisenberg, citado por Cartín (2001). Conforme los niños pequeños se hacen cada vez más capaces de diferenciar sus propios estados mentales de los de la otra persona, pueden responder a la aflicción de otro niño como si fuera la propia.

La empatía depende de la cognición social, la habilidad cognoscitiva para entender que otros tienen estados mentales y para valorar sus sentimientos e intenciones. Piaget creía que el egocentrismo (centrarse el niño en su propio punto de vista) demoraba el desarrollo de esta habilidad hasta la etapa de las operaciones concretas. (Papalia, 2006, p.212).

Cartín (2001) nos explica que

“las emociones que involucran el yo evolucionan a partir de la aparición del neocórtex y están asociadas a la vida en grupos, así como a la evolución de una conciencia de sí o por lo menos a un mínimo de autorepresentación de los estados internos. Hablamos aquí de emociones como el desconcierto, la empatía, la alegría y la tristeza. Estas emociones no suplantán a las básicas, sino que interactúa en relación con éstas.

Las emociones como el afecto y los celos no son como la repentina oleada de miedo no pueden pasar por alto el cerebro para generar un acción instantánea, por el contrario

ser controladas conscientemente para que un individuo pueda funcionar en un grupo social” (p. 68).

## **2.6. Desarrollo de la personalidad y socialización en la infancia. El desarrollo social y emocional en la infancia.**

El niño y la niña nacen en un ambiente rico en expectativas, valores, normas y tradiciones. Todo ello, junto con otras circunstancias, contribuirá a moldear su personalidad, creencias, actitudes y formas especiales de interactuar con la gente. Desde un punto de vista diferente, se le socializa durante los dos primeros años de vida, empieza a aprender y a asimilar normas sociales de conducta, leyes, reglas y valores, tanto escritos como no escritos. En los dos primeros años de vida operan cambios drásticos. El recién nacido empieza a percatarse del ambiente y de la forma en que interactúa con él, la sensibilidad o insensibilidad del mundo que lo rodea y de que puede hacer algunas cosas por sí mismo o conseguir ayuda en caso necesario. Cuando empieza a caminar, cobra mayor conciencia de las relaciones familiares y de lo que es bueno o malo.

Los recién nacidos no están desprovistos de un temperamento. Llegan al mundo con ciertos estilos de conducta que, tomados en conjunto, constituyen el temperamento.

La mayoría de los niños y niñas encajan en una de tres categorías según Tomas y Chess, citados por Craig (2000) algunos son fáciles (a menudo de buen humor y predecibles), difíciles (con frecuencia irritables e impredecibles) y lentos de responder (malhumorados y poco sensibles a la atención). (p 281).

### **Primeras relaciones**

Los niños y las niñas pasan por fases de crecimiento emocional y social que culmina en el establecimiento de sus primeras relaciones. Aunque los estados emotivos del recién nacido son pocos y consisten principalmente en malestar y en un interés relajado, pronto aparece una amplia gama de emociones orientadas al yo: tristeza, ira, repugnancia y placer. Estas se ven favorecidas y adquieren significado dentro del contexto de las relaciones. Más adelante, sobre todo en el segundo año, surgen las emociones de índole social, orgullo, vergüenza, desconcierto, culpa y empatía, a medida que el pequeño se conoce mejor a sí mismo y a los otros.

Stanley y Nancy Greenpan citados por Craig (2000), describen seis etapas del desarrollo emocional del infante y del preescolar en las primeras relaciones. Advierta que, como en el resto de las etapas de desarrollo, la cronología varía de un niño o niña a otro niño o niña, pero se supone que su orden no cambia, cada una se basa en la anterior:

**1) Autorregulación e interés en el mundo:** se da del nacimiento hasta los trece meses. En las primeras semanas de vida, el niño intenta sentirse regulado y tranquilo, pero al mismo tiempo trata de valerse de sus sentidos y explorar el mundo que lo rodea. Busca el equilibrio entre la estimulación excesiva y escasa. Poco a poco se vuelve más sensible a los estímulos sociales pues realiza una conducta orientada y de señales (llora, vocaliza, sigue los estímulos visuales) para establecer contacto. En esta etapa no discrimina entre los cuidadores primarios y otras personas, se relaciona en forma muy semejante ante otros.

**2) Enamoramiento:** se da de los dos hasta los siete meses. A los dos meses los niños autorregulados se muestran más alertas ante el mundo. Reconocen los rostros familiares y se concentran cada vez más en los cuidadores importantes para ellos, que en los extraños. Ahora el mundo humano les parece emocionalmente placentero y lo demuestran; y sonrían con facilidad y responden con todo el cuerpo.

**3) Inicio de la comunicación intencional:** se da de los tres a los diez meses. Este punto coincide en gran parte con el anterior, solo que ahora los niños empiezan a entablar diálogos. Con la madre comienza divertidas interacciones de tipo comunicativo: se ven, realiza juegos breves y hacen pausas. Lo mismo hacen con los padres y con sus hermanos.

**4) Aparición de un sentido organizado del yo:** se da de los nueve a los dieciocho meses. Los niños de un año pueden hacer más cosas sin ayuda y asumir un rol más activo en la asociación emocional con su madre y su padre. Con señales, manifiestan sus necesidades de manera más eficaz y exacta que antes. Empieza a valerse de palabras para comunicarse. Ya exteriorizan varias emociones: enojo, tristeza y felicidad. Al terminar este periodo tienen un sentido del yo.

**5) Creación de ideas emocionales:** se da de los 18 a los 36 meses. Los niños pueden ahora simbolizar, fingir, formar imágenes mentales de personas y de los objetos. Conocen el mundo social con juegos en que fingen y crean cosas imaginarias. Ahora que poseen el sentido del yo sienten necesidades ambivalentes de autonomía y dependencia. En esta etapa, se amplía el repertorio emocional y este comprende emociones sociales como la empatía, de desconcierto y, en forma gradual, la vergüenza, el orgullo y la culpa. Es una expansión que coincide con el nuevo sentido del yo y con un mejor conocimiento de las reglas.

**6) Pensamiento emocional:** base de la infancia, la fantasía y la autoestima. De los treinta a los cuarenta y ocho meses. En este periodo, la reciprocidad de las relaciones estrechas con personas importantes se ha convertido en una especie de asociación. Los niños pequeños distinguen entre lo que el cuidador espera de ellos y pueden tratar de modificar su conducta para responder a las expectativas, con lo que alcanza sus propias metas. p.285)

## **2.7. El preescolar: desarrollo de la personalidad y socialización.**

El periodo preescolar es una época en que se acelera el ritmo de aprendizaje del niño respecto a su mundo social. En teoría, aprende lo que constituye una conducta buena o mala a controlar sus sentimientos, sus necesidades y deseos en formas socialmente aceptables; y lo que la familia, la comunidad y la sociedad esperan de él. Comienza a asimilar normas, reglas y costumbres de su cultura.

En condiciones normales, el autocontrol y la competencia social de niño mejoran muchísimo entre los dos y los seis años de edad. A los dos años tiene todas las emociones básicas que un niño de seis años (y de un adulto), pero las expresa de manera diferente.

A los seis años los niños son más verbales y reflexivos; también se enojan menos y se controlan mejor. Enfrentan la ira y la frustración en formas diversas. Por ejemplo, pueden desahogar su enojo pateando una puerta o un oso de peluche, en vez de darle un puntapié en la espinilla al hermano, la hermana o al padre. Hay algunos que reprimen su enojo y no lo manifiestan en absoluto. Otros asumen una postura asertiva para defender sus derechos o en su imaginación se ven a sí mismos superando situaciones desagradables.

Los niños de seis años tienden a patear y a gritar menos. En cambio, expresan con palabras su ira o su temor, o lo manifiestan de modo indirecto, por ejemplo, siendo poco cooperativos o malhumorados.

A los seis años, casi todos los niños han perfeccionado ya sus habilidades de afrontamiento, y poseen además un estilo personal que se basa en su incipiente autoimagen.

## **2.8. Teorías psicodinámicas**

El niño y la niña deben aprender a controlar una amplia gama de sentimientos o emociones. Algunos son positivos como la alegría, el afecto y el orgullo, no así otros: la ira, el temor, la ansiedad, los celos, la frustración y el dolor. Sin embargo, en uno y otro caso debe de adquirir los medios para atenuarlos y expresarlos en formas aceptables desde el punto de vista social. Como señala Erickson citado por Craig (2000), los niños y las niñas que no logran estos primeros conflictos pueden tener problemas de ajuste más adelante (p.287).

El sentido de identidad personal y cultural que los niños y las niñas adquieren entre los dos y los seis años se acompaña de muchos sentimientos intensos. No es fácil encontrar formas aceptables de afrontar el temor y la ansiedad, el malestar y la ira, el dolor y la alegría, la sensualidad y la curiosidad sexual. Los niños a menudo sufren conflictos al hacerlo.

### ☆ **Temor y ansiedad**

Una de las fuerzas más importantes que el niño debe aprender a controlar es el estrés causado por el temor y la ansiedad. Las dos emociones no son sinónimas. El temor es la respuesta ante una situación o estímulo concreto, un niño o una niña, pueden tener miedo a la oscuridad, a los relámpagos y a los truenos, tener fobia a los perros grandes o a los lugares elevados. En contraste la ansiedad es un estado emocional generalizado. Algunos niños y niñas sentirán ansiedad en determinadas situaciones; en cambio aquellos quienes se clasifican de ansiosos muestran en forma regular y continua opresión y malestar, a menudo sin que sepan por qué.

Muchos psicólogos consideran que la ansiedad acompaña siempre al proceso de socialización debido a que el niño trata de evitar el sufrimiento de la disciplina y el enojo de sus progenitores.

### ☆ **Mecanismo de defensa**

El niño aprende algunas estrategias denominadas mecanismos de defensa en respuesta a los sentimientos más generalizados de ansiedad, en especial a los que provienen de la intensa atmósfera emocional de la familia y los relacionados con los problemas de moral o los roles sexuales. En la teoría psicoanalítica, un mecanismo de defensa es una forma de atenuar o, por lo menos, de disfrazar la ansiedad.

Los mecanismos comunes de defensa, muchos de los cuales fueron aclarados o identificados por Ana Freíd, citada por Craig (2000). Entre los cinco y los seis años, los niños y las niñas han aprendido a emplear los mecanismos básicos:

▪ **Identificación:** proceso que consiste en incorporar los valores, las actitudes y las creencias de otros. El niño y la niña adopta las actitudes de figuras poderosas, como sus padres, a fin de parecerse más a ellas, para ser más amado, poderoso y aceptado, lo que atenúa la ansiedad que a menudo le causa su relativa indefensión.

▪ **Negación:** consiste en no admitir que hay una situación o que ha ocurrido un hecho. El niño relaciona una situación dolorosa como la muerte de una mascota fingiendo que el animal todavía vive en casa y duerme ahí en la noche.

▪ **Desplazamiento:** consiste en sustituir a alguien o algo por la causa real del enojo o del temor. Por ejemplo, Alberto puede estar enojado con su hermanita pero no puede golpearla, quizá ni siquiera admitir que quiere hacerlo. Entonces, opta por atormentar a la mascota de la familia.

▪ **Proyección:** consiste en atribuir acciones o pensamientos negativos a otra persona y, al hacerlo, deforma la realidad. “Ella lo hizo, no yo” es una afirmación proyectiva. “Ella quiere lastimarme” parecerá más aceptable que “yo quiero lastimarla”. La proyección prepara el terreno para una forma distorsionada de autodefensa. “Si ella quiere lastimarme, mejor que yo la lastime antes”.

▪ **Racionalización:** consiste en convencerse uno mismo de que no se quiere lo que no puede tenerse. Hasta los niños de corta edad son capaces de persuadirse de que no quieren algo. Si a un pequeño no lo invitan a una fiesta, decidirá “Bueno de todos modos no me habría divertido”. La racionalización es un mecanismo común de defensa que sigue desarrollándose y perfeccionándose hasta bien entrada la adultez.

▪ **Formación reactiva:** consiste en comportarse de manera contraria a las propias inclinaciones. Cuando un niño tiene pensamientos o deseos que le causan ansiedad, tal vez reaccione comportándose en una forma contradictoria. Por ejemplo, quizá quiera abrazarse a sus padres, pero opta por alejarlos a empujones o por obrar en forma demasiado independiente y asertiva.

▪ **Regresión:** consiste en volver a una forma anterior o más infantil de conducta para afrontar así una situación estresante. Un niño de ocho años que se siente frustrado quizá vuelva de manera repentina a chuparse el dedo pulgar y a llevar su “cobija” a todas partes, comportamientos que habían desaparecido hacía años.

▪ **Represión:** forma extrema de negación en que el individuo de forma inconsistente elimina de la conciencia un hecho o circunstancia que lo atemoriza. No es necesario

recurrir a la fantasía, porque el niño y la niña literalmente no recuerda que el hecho haya ocurrido alguna vez.

▪ **Alejamiento:** consiste sólo en alejarse de una situación desagradable. Es un mecanismo de defensa muy frecuente entre los niños pequeños. Es el mecanismo más directo posible. Si una situación parece demasiado difícil, el niño se aleja de ella física o mentalmente. (p 287).

Seguidamente hacemos un análisis de otros autores que según Cartín (2005), han planteado el desarrollo de las emociones en el ser humano desde edades muy tempranas.

Reeve, citado por Cartín (2001), propone que, “las emociones son fenómenos subjetivos, fisiológicos, motivacionales y comunicativos de corta duración que nos ayudan a las oportunidades y desafíos que enfrentamos durante situaciones importantes de la vida” (p. 21).

Spinoza, citado por Cartín (2001), ve “las emociones como pensamientos defectuosos sobre el mundo, como malentendidos, también define las emociones como “modificaciones del cuerpo, que aumentan o disminuyen en nuestros poderes activos”, por ejemplo la cólera, que no espolea, y la tristeza, que nos estorba. Añade que todas las emociones están definidas fundamentalmente por referencia al placer y el dolor; y distingue las emociones pasivas, que se originan fuera de nosotros, de las emociones activas, que son el resultado de nuestra naturaleza y de un sentido placentero de incremento en la actividad”. (p.p 26-27).

En su definición Spinoza propone tres postulados a partir de los cuales procede a definir de forma creciente, de acuerdo con su complejidad, cada una de las emociones que potencian o minan la acción. Es importante que la dimensión fisiológica esté casi ausente de este trabajo.

- I. El deseo es la esencia misma del hombre, en cuanto es concebida como determinada a obrar algo por una afección cualquiera.
- II. La alegría es transición del hombre de una menor a una mayor perfección.
- III. La tristeza es la transición del hombre de una mayor a una menor perfección. Por lo tanto reconoce solo tres emociones primitivas o primarias, a saber, la alegría, dolor y deseo (p. 28).

Ahora bien, las anteriores teorías refuerzan y le dan consistencia al conocimiento que los docentes y las docentes necesitan tener para darle sustento a las observaciones diarias relacionadas con el comportamiento o las acciones de los niños y las niñas. Con respecto a ello se desarrollarán algunos conceptos relacionados con la pedagogía de la ternura, importantes para mediar el proceso de la expresión y del control de las emociones.

## **2.9. Conceptos básicos para una pedagogía de la ternura**

La relevancia del afecto en el proceso educativo radica en la importancia de que los niños y las niñas logren dominar las emociones en las primeras etapas de la infancia para poder confrontar las situaciones diarias que se dan en el proceso de socialización y por el resto de sus vidas.

*El diccionario de la Lengua Española*, nos dice que ternura es: "Calidad de tierno; requiebro dicho lisonjero". Pero ante la insuficiencia de lo definido, complementamos con tierno y encontramos lo siguiente, en la "acepción" que hemos focalizado, porque la expresión es muy polisémica: "... Afectuoso, cariñoso y amable". De entrada pues, nos damos cuenta de que la ternura es o tiene que ver con la afectividad, con el cariño, la amabilidad, el amor, la delicadeza en el trato, entre otros aspectos.

La ternura pues, como lo han insinuado los anteriores conceptos, es algo que sabemos que está allí, que existe en las personas y quizás en otras especies animadas: un perro, un gato, cualquier mascota, pero que finalmente no puede definirse. Es algo, que antes que atado a las palabras, está atado al sentimiento; su presencia es inevitable, es perceptible, aunque a veces queramos ignorarla, pasarla desapercibida y no darle la oportunidad de una presencia en un "aquí y ahora", cuando los seres humanos actuamos e interaccionamos.

Restrepo, citado por Maya (2002), alude a que la ternura es una palabra simple pero profunda a la que se está retornando, "resume como ninguna la aventura de lo humano... Hacernos tiernos es reconocer que dependemos de los

otros, así nos irrite su indiferencia. Es entender que no podemos decir en un acto de arrogancia: "no te necesito, ni necesito tu afecto" (p. 49).

Para este autor, dirigirnos hacia la ternura es tener siempre presente, en el horizonte, la posibilidad de la crueldad, de la violencia, a la que con tanta facilidad llegamos los seres humanos. Hay ternura porque existe la violencia, pues la ternura actúa como una especie de conjuro que impide que actuemos nuestro odio hasta exterminar al diferente: al igual que la madre canta la canción de cuna no tanto para el niño sino para ella misma, para conjurar su posible irritación y no hacerle daño al niño, también nosotros entonamos la canción de la ternura para humanizamos en medio del horror, para modular nuestras fuerzas e impedir que caigamos en el embeleso del exterminio.

Duque y Bedoya, citados por Maya (2002), agregan que "efectivamente, la persona experimenta dentro de su ser vivencia sentimientos que le llevan a la necesidad de expresarlos a partir de las emociones. (p. 51)

Tanner, citada por Maya (2002), nos dice que "la ternura es aquella cualidad que nos permite dominar las situaciones con delicadeza y dulzura, sin dejamos llevar por la intransigencia y la crispación. De modo que hablar de ternura es hablar de suavidad, trato atento, y sobre todo comprensión. (p. 51).

De esta manera, queda claro que la ternura, es un fenómeno psíquico presente en todas las personas, quizás también en algunas especies animales, que forma parte de la vida activa de aquellas, es expresada con más facilidad por unas personas que por otras, según la personalidad que les ha correspondido desarrollar, la educación recibida y los diferentes ambientes que han hecho su vida. La ternura, podemos decir también, para concluir, es una de las variedades de expresión de la afectividad

Daremos un análisis de tres conceptos muy relacionados entre sí que tiene que ver con las emociones en el ser humano en general y en el preescolar en particular.

## **2.10. Definición y relación de los conceptos: vida afectiva, emoción, sentimientos y ternura.**

### **2.10.1. La vida afectiva o la afectividad**

En general, a todos estos particulares aspectos de la vida psíquica los llaman fenómenos afectivos o psíquicos, y vida afectiva, según nosotros; Sorin, citado por Maya (2002), reafirma: "El transcurrir con las diferentes reacciones emocionales o sentimentales frente a los hechos, fenómenos y objetos con que día a día nos encontramos, es lo que se conoce como fenómenos afectivos". (p.58).

La vida afectiva, de una persona está determinada por sus diferentes reacciones o comportamientos que asume entrañable, "visceral", biológicamente, no fundamental y exclusivamente de manera consciente, frente a los diferentes objetos, personas, hechos o acontecimientos que acaecen en su vida.

Como dicen Duque y Bedoya citados por el mismo Maya (2002), explicando este tema: "La afectividad tiene sus raíces en la emotividad y por consiguiente, en cierto sentido está presente y activa desde las primeras horas de la vida. La afectividad surge como solución al drama del nacimiento y su primera manifestación está representada, por el coloquio silencioso que se establece entre el recién nacido y su madre, por medio del lenguaje corporal. El primer signo claro de vida afectiva puede quizá, identificarse con aquella sonrisa del cuarto mes de edad con la que se dirige el niño o la niña, a todo cuanto pueda recordar, el rostro de su madre; ese rostro que aprendió a relacionar con el placer de mamar. Más adelante con el descubrimiento del lenguaje el niño y la niña expresa sus propios sentimientos". (p. 58)

### **2.10.2. La emoción**

Sorin, citado por Maya (2002), afirmó que:

"por lo que se sabe hasta ahora, el estado emocional está vinculado a la parte del cerebro que también se ocupa de nuestros órganos vitales. Por eso una emoción provoca sequedad en la boca, aumento de la respiración, palpitaciones cardíacas, vómitos. La energía nerviosa que se desarrolla durante la emoción se dirige "hacia arriba", hacia la corteza del

cerebro, provocando la vivencia, es decir, el sentimiento mismo de la emoción, lo subjetivo, la conciencia de sentir algo, eso que cada uno ha sentido alguna vez en la vida: miedo, rabia, amor". (p.58)

En otras palabras, la "energía" de la emoción se dirige, por una parte, a los órganos del cuerpo y por otra, provoca el fenómeno psíquico mismo de la emoción. Nos enteramos de nuestras emociones por lo que sentimos en nuestro psiquismo en forma de vivencia y también por lo que experimentamos en el cuerpo (temblor, sudor, tensión muscular). En cambio, los demás se enteran sólo porque se lo decimos y tendrán que creernos o por lo que observan en nuestra cara, "en nuestro cuerpo", en nuestra expresión.

Luego agrega:

“Sin embargo las emociones, una vez desencadenadas o presentes, no siempre predominan en la conducta del hombre. La parte pensante de su cerebro, es decir, la corteza cerebral, puede influir en las emociones controlándolas, dominándolas o transformándolas en sentimientos” (p.59)

Las emociones tienen una profunda raíz orgánica o biológica, pero principalmente ligadas al cerebro que es el que controla el estado emocional de las personas, aunque también de nuestros demás órganos vitales.

Maturana, citado por Maya (2002), agrega al respecto, "... al declararnos seres racionales, vivimos una cultura que desvaloriza las emociones y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro "Vivir humano, y no nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional" (p.60).

Señala también Maturana, citado por Maya (2002), y esto nos parece muy importante: "Las emociones no son lo que corrientemente llamamos sentimientos" (p.60).

Desde el punto de vista biológico lo que connotamos cuando hablamos de emociones son disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos

dominios de acción en que nos movemos, cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción.

Más recientemente Le Doux, citado por Maya (2002), afirma que "...algunas emociones, muchas tal vez, tienen una base biológica, pero los factores sociales, es decir, cognitivos, también son extremadamente importantes..." (p. 61).

Tal y como lo señalábamos anteriormente el presente trabajo tiene un énfasis en el aprendizaje y el factor social de las emociones, más que lo biológico y fisiológico, sin embargo se han estado y se van a seguir mencionando algunos aspectos biológicos y fisiológicos de las emociones y por consiguiente de los sentimientos.

### **2.10.3. Los sentimientos**

González, Castellanos y otros, citados por Maya (2002), indican que: "Los sentimientos son vivencias afectivas de paulatina aparición, que organizan la actuación del sujeto; existen por un período relativamente prolongado y tienen un carácter generalizador. Ejemplos de sentimientos son el amor al trabajo, a la patria, a los hijos, a la ciencia; el odio a la explotación, a la discriminación racial, a la deshonestidad, entre otros.

Los sentimientos aparecen más tardíamente que los afectos y las emociones y surgen en gran medida sobre la base de estas últimas. La aparición de este tipo de vivencia afectiva ocurre como resultado del surgimiento de un nuevo tipo de generalización que transforma a las emociones en sentimientos.

Luego agregan estas autoras, citadas por Maya (2002)

"Por otra parte, los sentimientos encuentran en las emociones una vía de expresión. Por ejemplo, el sentimiento de amor hacia el estudio puede manifestarse emocionalmente de forma diferente (positiva o negativa), lo que depende de la situación. Un alumno amante del estudio tendrá emociones positivas como la alegría, la dicha, si realiza los estudios a los que aspiraba, estudia en la medida que él desea, obtiene resultados acordes con los que esperaba en función del esfuerzo de la preparación que creyó alcanzar. Pero si la situación que confronta con el estudio es contraria a la descrita, entonces su sentimiento de amor hacia el estudio se manifestará en emociones negativas como pueden ser la ira, la resignación." (p. 62)

También sobre el tema de los sentimientos Sorin, citado por Maya (2002), entre sus diferentes aspectos señala que: "Cuando el cerebro interviene en las emociones, mediante el razonamiento, la conciencia, modifica la emoción hasta convertirla en algo distinto; el fenómeno afectivo resultante lo llamamos sentimiento. (p. 62)

El miedo es una emoción, pero la desconfianza es un sentimiento. El arrebato amoroso es una emoción, pero la amistad y la simpatía son sentimientos.

Luego, haciendo mayor esclarecimiento, entre las emociones y los sentimientos, que a veces la gente confunde, Sorin, citado por Maya (2002), explica:

“Las emociones aparecen en el ser humano desde el nacimiento. Los sentimientos se desarrollan bastante más tarde, y siguen enriqueciéndose en cantidad y variedad. En la medida en que el hombre vive, acumula experiencias y mantiene muchos y diversos contactos con otros en las más variadas situaciones, aumentan sus sentimientos y se diferencian más unos de los otros.” (p. 63)

Las emociones, continúa el autor, son bruscas, de corta duración, intensas, fuertes y se originan en relación con nuestras necesidades vitales. Cuando nuestra vida está amenazada, sentimos bruscamente y solo durante esa amenaza y en forma más o menos intensa, el miedo, el pánico o el terror.

Además, las emociones provocan cambios en el cuerpo, visibles no solo por uno mismo, sino a veces también por los demás: sudor, sequedad de la boca, palidez o rubor, trastornos intestinales, como estreñimiento o diarrea, palpitaciones del corazón, entre otras. (p. 63)

En los párrafos anteriores mencionamos los conceptos de emociones, sentimientos y vida afectiva, aspectos que en última instancia determinan un estado de ánimo de las personas, aspectos que pasamos a analizar brevemente:

#### **2.10.4. Los estado de ánimo**

Este fenómeno o estado afectivo es diferente de las emociones, de los sentimientos y de las pasiones, aunque con frecuencia suele confundirse con estos.

Las mencionadas González, Castellanos y otras citados, por Maya (2002), expresan que; "Los estados de ánimo son vivencias afectivas de poca intensidad en su manifestación: relativamente estables, que matizan a la personalidad y su actuación dándole un cierto colorido o color afectivo. El mantenerse con buen humor, con optimismo, bien dispuesto o sentirse abatido, pesimista, aburrido, son ejemplos de estados de ánimo.

El estado de ánimo surge de acuerdo con que el individuo tenga vivencias satisfactorias o no, según las características de la personalidad, de las condiciones, hechos, acontecimientos, circunstancias y relaciones a través de las cuales transcurre su vida cotidiana. Si en el curso de las actividades y relaciones que el sujeto despliega, éstas marchan favorablemente a sus expectativas, no aparecen contratiempos, frustraciones, que desde el punto de vista personal resulten con un nivel significativo de importancia para el sujeto, el estado de ánimo se polariza como positivo; mientras que si ocurre lo contrario se polariza negativamente" Por su parte, Sorin, citado por Maya (2002), señala que: "Los estados de ánimo, como son la alegría y la tristeza, suelen aparecerse en una misma persona, pero naturalmente, en periodos alternados: pasan varios meses con tendencia a la depresión y poco a poco mejoran y entran en un período de buen humor". (p. 65)

Asimismo, se puede asociar la ternura con las emociones, pues como señala Maya (2002): "La ternura es un bello puente, una mágica llave para abrir e instaurar el diálogo con los demás y crear lazos de respeto y convivencia" (p. 66); del mismo modo tiene estrecha relación con el comportamiento de los niños y de las niñas.

En los procesos emocionales se suelen, en algunas personas, desarrollarse procesos patológicos que van a incidir en el desarrollo integral de esos seres humanos como es el caso de problemas que se señalan en párrafos siguientes:

De acuerdo con lo anterior, en la página web [www.educa.madrid.org/web/cap.madridnorte/recinfantil/desaemocional/18/04/2008](http://www.educa.madrid.org/web/cap.madridnorte/recinfantil/desaemocional/18/04/2008) las características afectivas que presentan los niños de acuerdo con la edad cronológica son las siguientes:

- En la edad 0-3 se manifiestan más emociones que sentimientos. Según va creciendo aumentan los sentimientos y disminuyen las emociones, al tiempo que se va aprendiendo a controlarlos.
- El niño tiene menos matizados que el adulto los estados afectivos. Por lo general son muy extremos: grandes penas, grandes alegrías.
- Es normal que la afectividad infantil sea muy cambiante. No debemos preocuparnos por ello porque no indica ninguna anormalidad, sino que es una forma de ser.
- En el niño no hay una relación causa-efecto como en los adultos. No es extraño que pequeñas causas provoquen grandes alteraciones o grandes satisfacciones. Hay que cuidar los mensajes que le damos, cómo se los damos, los mensajes de los cuentos y las películas.
- No hay que tener miedo a frustrar al niño, siempre que lo hagamos con coherencia en nuestras normas, con constancia en las actuaciones y con calma. Sin olvidar que el porcentaje de alegrías debe ser siempre mucho mayor que el de las frustraciones.
- Podemos mejorar mucho su autoestima y autosatisfacción dándole con frecuencia mensajes de felicitación y alegría. Será útil para el presente y para el futuro.
- Olvida fácilmente los malos momentos cotidianos que no le dejan señales afectivas. Únicamente le quedarán en su memoria los sucesos que le ocasionan grandes penas, grandes alteraciones o grandes alegrías.
- Utiliza sus propios estados afectivos para llamar la atención de los adultos o para vencer su voluntad ante las negativas u órdenes.

La educación de un niño debe tener en cuenta multitud de aprendizajes, pero no podemos olvidar la importancia del bienestar afectivo y el desarrollo de la autoestima. Con el paso de los años veremos que los aprendizajes son relativamente fáciles de recuperar, pero los daños o los problemas en el área afectiva son más difíciles de corregir.

Los diferentes estados afectivos no se pueden manejar directamente y hay que hacerlo mediante los procesos cognitivos y la acción. Esto supone implicaciones prácticas de gran importancia. Por ejemplo, si ha reñido con un compañero, el niño no está en disposición de quererle por mucho que le invitemos a que lo haga, podrá darle un beso o la mano, pero no le puede querer. Nuestra insistencia en obligarle a ello en ese momento puede desencadenar comportamientos de negación o de rebeldía. Por ello será mejor una breve indicación, dejar pasar algo de tiempo y luego educar en el compañerismo y la amistad.

### **2.11. Características de los niños y de las niñas con problemas emocionales y de conducta**

Foster, citado por Magallón (2007), explica que los niños y las niñas con problemas emocionales y de conducta se caracterizan por la dificultad de controlar la conducta que se considera inapropiada (p.29).

El trastorno emocional se define como una condición que afecta negativamente el desenvolvimiento del niño o la niña, en su ambiente (hogar, vecindad, centro educativo) en un momento determinado de su desarrollo.

Algunas de las características que presentan, según Arce (1994), los niños con trastornos emocionales son las siguientes:

- \* Utiliza vocabulario vulgar al interactuar con los demás.
- \* Se arremete a sí mismo al utilizar conductas tales como: rasguñarse, morderse, golpearse, arrancarse el cabello, golpearse, pellizcarse, tirarse al piso.
- \* Presentan comportamientos autoestimulatorios, es decir repetitivos. Algunos de ellos son: el balanceo del cuerpo, aleteo, cabeceo, giros, movimientos de ojos, ruidos guturales. Estas conductas les produce placer y le ayudan a liberar ansiedad.
- \* Hace ruidos intencionados, grita con frecuencia.
- \* No respeta las reglas de los juegos ni del hogar (adecuadas a su edad).
- \* Manifiesta alteraciones graves del lenguaje como por ejemplo: el comunicarse únicamente en ciertas situaciones, el tener un continuo rechazo para hablar con otros, a pesar de estar capacitado para hablar y comprender el lenguaje hablado,

pueden comunicarse sólo mediante signos a través de movimientos con su cabeza, repite silabas, palabras o frases propias o escuchadas.

- \* Se le dificulta relacionarse con otras personas.
- \* Fomenta actitudes negativas o malos comportamientos de su compañeros (interrumpen sus juegos, destruyen juguetes, agraden verbal o físicamente ya sea personas, objetos o animales).
- \* Tiene poca concentración en las tareas que realiza.
- \* Tiene una imagen muy pobre de él o ella que se refleja en conductas como: inseguridad, distracción, llora con facilidad, ansiedad, timidez, no toleran una situación difícil, reaccionan con berrinches.
- \* Presenta temores ante ciertas situaciones.
- \* Evidencia una preocupación excesiva de que les ocurra algo malo a sus seres queridos o temor a que lo abandonen. Puede presentar fobia a cualquier otro ambiente que no sea su hogar.
- \* Demuestra tics nerviosos en los ojos, manos y brazos.
- \* Presentan impulsividad y falta de concentraron provocada por causas orgánicas.
- \* Se ríe sin razón aparente.
- \* Es muy sensible a los estímulos del ambiente, se resiente fácilmente.

Luego de analizar las características de las niñas y de los niños con problemas emocionales pasamos a discutir cuáles son las causas de dichos trastornos emocionales.

## **2.12. Causas de trastornos emocionales**

Tomando en cuenta los aspectos que expone el *Manual de diagnóstico y estadística de los trastornos mentales DSM-111*, contempla que los trastornos emocionales se pueden dar por las siguientes causas:

### **2.12.1. Biológicas**

*Prenatales:*

- Alimentación deficiente de la madre antes de embarazarse o durante el período de gestación.
- Falta de asistencia de la madre a control prenatal.
- La madre no consume vitaminas suplementarias durante el embarazo.

- Embarazo de alto riesgo que le produce tensión e inseguridad a la madre.

*Peri natales:*

- Parto prolongado.
- Utilización de fórceps.
- Transfusión de sangre a la madre o al bebé.
- Operación de cesárea, lesión cerebral provocada por maltrato en el cráneo al producirse el parto.
- Falta de oxígeno al bebé, en el momento del nacimiento.

*-Postnatales:*

- Peso y talla bajos al nacer.
- Dificultades para ver, oír o moverse.
- Carencia de proteínas, carbohidratos y grasas en la alimentación del niño o de la niña que retrasan su desarrollo físico normal.
- Padecimiento de enfermedades congénitas o hereditarias
- Golpes fuertes pueden ocasionar algún daño en su organismo. Padecimiento de enfermedades infectocontagiosas como: sarampión, rubéola, meningitis, encefalitis.

### **2.12.2. Psicológicas**

- Embarazo no deseado.
- Rechazo por parte del padre o la madre hacia el niño o de la niña.
- Problemas familiares como: abandono, maltrato, abuso o agresión sexual; lo que repercute en el desarrollo del niño o de la niña.
- Sobreprotección de los padres hacia el niño o de la niña, lo que impide que se independice y aprenda a tomar sus propias decisiones. Esto puede llevar al infante a ser inseguro y presentar temores.
- Formas inadecuadas para corregir ciertas conductas en los niños o de la niña por ejemplo: golpes, amenazas, gritos, insultos.

### **2.12.3. Sociales y culturas:**

- Enfermedad del padre, la madre o algún otro ser querido que convive con el niño o la niña.
- Problemas económicos que afectan la estabilidad de la familia: alimentación, salud, vivienda, educación.

- Hacinamiento por el convivir de un elevado número de miembros de una familia en una misma vivienda.
- Pérdida de valores familiares y del ambiente (morales, religiosos, artísticos).
- Antecedentes delictivos o de conductas inadecuadas (robo, drogadicción, alcoholismo) por parte de algún familiar del niño o de la niña, lo cual lo puede inducir a realizar o repetir las mismas acciones.

### **2.13. Alteraciones del afecto**

Para Magallón (2007), las alteraciones del afecto son las dificultades para expresar emociones o sentimientos que se pueden experimentar a través de las distintas situaciones que vive; es decir, que se presenta una falta de asertividad en las expresiones de los sentimientos. Este mismo autor señala varias modalidades de alteraciones del afecto:

#### **☆ Arisco**

Bierderman, citado por Magallón (2007), lo define como una reducción ligera de la gama y la intensidad de la expresión emocional, es decir, que el niño y la niña tienden a rechazar las caricias o cualquier otro tipo de contacto físico de carácter afectivo o bien se manifiestan poco entusiasta de expresar su afecto hacia las otras personas.

#### **☆ Búsqueda constante de atención**

Bierderman, citado por Magallón (2007), se caracteriza por una elevada intensidad de su expresión emocional, el niño o niña que busca insistentemente brindar caricias o establecer cualquier otro tipo de contacto físico de carácter afectivo. Con frecuencia estos niños presentan una búsqueda constante de atención, con la necesidad de constantes refuerzos por parte de las personas que lo rodean, por lo que se convierten en niños en exceso sensibles o emotivos, que tienden a presentar llanto frecuente por largos periodos sin razón aparente.

### ☆ **Indiferencia de afecto**

Bierderman, citado por Magallón (2007), se refiere a la ausencia o casi ausencia de cualquier signo de expresión afectiva. En este caso el niño o la niña no rechaza, pero tampoco responde al contacto físico de carácter afectivo. Se muestra apático o desinteresado hacia cualquier actividad que se le proponga.

### ☆ **Labilidad afectiva**

Según la página web [www.portalcantabria.es/Psicologia](http://www.portalcantabria.es/Psicologia), esta alteración se caracteriza por la relativa facilidad que algunas personas tienen para cambiar rápidamente de sentimientos que persistirán poco tiempo. Puede ser manifestación de un síndrome orgánico cerebral y aparecer en personas inmaduras, en oligofrénicos y psicópatas explosivos.

### ☆ **Miedos exagerados**

Manifestación de temor ante la presencia de estímulos que provocan angustia y que son difíciles de controlar. Una de las alteraciones más significativa es la fobia escolar. (Gray, citado por Magallón, 2007, p. 61).

Marín, citado por Magallón (2007) señala que “la fobia escolar se presenta cuando el niño y la niña muestra una reacción ansiosa relacionada con todo lo que tenga que ver con la escuela: el edificio, los maestros, los compañeros. Suele presentarse a cualquier edad, aunque con mayor frecuencia en niños y niñas entre 4-5 años a los 10 años.” (p.60).

Además, entre las causas más comunes de este tipo de fobia están:

-*Ansiedad por separación*: Temor de separarse de sus padres.

- *Exigencias propias del sistema educativo*: el niño es sometido a presiones tales como: deberes exagerados, maestros cuya personalidad es agresiva, relaciones inadecuadas docente-alumno, exigencia de los padres, imposibilidad de asumir carga académica o problema para adaptarse al grupo de compañeros.

- *Causas de tipo emocional*: se puede mencionar acontecimientos que puedan estar afectado la dinámica familiar tales como el divorcio, violencia intrafamiliar, la muerte o enfermedad de algún miembro de la familia (Marín, citado por Magallón 2007, p.62).

En este apartado del marco teórico se analizarán los tipos de diagnóstico y de intervención que se han sistematizado cuando se presenta algún trastorno emocional en un niño o niña y algunos de los cuales pueden ser utilizados por las educadoras de preescolar, otros diagnósticos o intervenciones deben ser abordados por otros especialistas tales como psicólogos, psiquiatras, entre otros.

## **2.14. Problemas emocionales**

### **2.14.1. Depresión infantil**

Santrock, (2002), define la depresión como “un tipo de desorden de la personalidad en el cual el individuo no se considera valioso, cree que las cosas no mejoran nunca y se vuelve letárgico por un período prolongado.” (p.237).

Papalia y Wendkos (1998) consideran que la depresión infantil es un “desorden afectivo que se caracteriza por la incapacidad para divertirse o concentrarse y por la ausencia de reacciones emocionales normales”. (p. 519)

- **Causas**

- Pérdida de un ser querido, de una mascota.

- Separación de los padres.

- Problemas familiares.

- Problemas para relacionarse y para tener amigos en la escuela, el barrio, entre otros.

- **Características**

Papalia y Wenkos (1998), consideran que un niño o niña que tiene depresión, presenta las siguientes características: se queja de que “nadie lo quiere”, incapacidad para divertirse o concentrarse, fatiga, llanto, actividad extrema o apatía, afecciones físicas o pensamientos frecuentes acerca de la muerte, problemas de sueño, sensación de menosprecio.

- **Atención- intervención**

Las autoras anteriormente citadas, proponen algunas técnicas de tratamiento que pueden ayudar al niño, a la niña o al adulto que presenta un cuadro depresivo:

-*Psicoterapia individual*: es una técnica en la cual un terapeuta ayuda al paciente a lograr otras perspectivas acerca de su personalidad y relaciones, y le ayuda a interpretar sentimientos y comportamientos.

-*Terapia familiar*: es el tratamiento en donde toda la familia se atiende en conjunto y se considera como una sola persona.

-*Terapia con drogas*. Se administran drogas para tratar los desórdenes emocionales.

### **2.14.2. Angustia de separación**

El doctor John Pearce (1995), define la “angustia por separación como un “miedo que experimenta el niño/a cuando se le separa de sus padres.” (p.14).

Este trastorno involucra ansiedad excesiva debido a la separación del hogar, de los padres, o de cualquier persona a la que el niño o niña esté apegado.

- **Características**

- El niño o la niña protesta mediante el llanto, los gritos.
- Busca al padre o a la madre ausentes.
- Muestra conductas de reserva como: desapego, silencio, estado algo depresivo.
- Manifiesta desesperación mediante la tristeza y la indiferencia.
- Rechazo a dormir solo.
- Negarse a ir a la escuela.
- Dolores de estómago, de cabeza u otras molestias físicas con frecuencia.

- **Atención-intervención**

- Es necesario que los adultos le transmitan seguridad y confianza al niño o la niña.
- Se debe explicar al niño o la niña que se van a quedar en un lugar determinado o con otra persona, pero que luego van a regresar por él para ir a la casa.

-Los padres y docentes deben mostrarse firmes ante los berrinches del niño o la niña, pues si ceden ante los deseos, la situación empeorará.

-Establecer límites claros, firmes y sencillos de acuerdo con la edad del infante.

### **2.14.3. Fobia infantil**

El doctor Jean Pearce define fobia como:

“un miedo sobrecogedor de carácter irracional enfocado hacia un objeto concreto, como un insecto o un pájaro, o una situación, tal como miedo a las alturas o a estar en el colegio. La fuerza del temor es realmente muy poderosa, hasta tal punto que el niño no es capaz de controlarlo y el miedo es totalmente desproporcionado en comparación con la forma en que reaccionarían la mayoría de los niños.” (p.14).

- **Características**

-No hay señal de aflicción a menos que el niño o la niña fóbicos estén cerca del objeto temido.

-El miedo que genera una fobia es sobrecogedor y puede llegar a paralizar.

-Cuanto más cerca del objeto temido esté el niño o la niña, peor es el miedo.

-Las fobias tienen un aspecto irracional, impropio y a menudo extraño.

- **Causas**

Tanto la fobia social como la fobia escolar pueden ser desencadenadas por experiencias traumáticas, algunas teorías afirman que puede haber un componente genético, debido a que muchas veces se presenta en familias. Es común, que los niños o la niña desarrollen fobias sociales al observar cómo reaccionan sus padres a las situaciones sociales.

- **Atención-intervención**

-Cuando hay una fobia, nunca se debe obligar al niño o la niña a enfrentarla de golpe. Eso solo la agrava. La mejor forma son las aproximaciones progresivas, acompañadas de un ambiente de seguridad y relajación.

-No se debe promover la evitación de la situación u objeto fóbico. Cuanto más se evitan, más empeoran.

#### **2.14.4. Fobia escolar**

La fobia escolar se da por el rechazo que manifiestan algunos niños o la niña para asistir a la escuela, e implica un temor irracional por alguna situación escolar particular. Suele ir acompañada de falsos problemas de salud.

- **Características**

Frecuentemente, los niños o las niñas que experimentan fobia escolar presentan algunos síntomas como: dolor abdominal, náuseas, vómito, diarrea, dolor de cabeza, palidez y debilidad.

- **Causas**

-Temor a separarse de los padres.

-Miedo a relacionarse con los demás niños o niñas.

-Inseguridad del niño o la niña.

-Experiencias negativas en los primeros días de clases.

-Angustia por algunas situaciones como: la realización de los exámenes, visitas al doctor, el qué pensarán o dirán los demás de mí, entre otras.

- **Atención- intervención**

-Evitar que el niño o la niña con fobia escolar permanezca constantemente aferrado al docente.

-Si el niño o la niña que presenta fobia escolar se “enferma” en clase, no es recomendable llamar a los padres, pues ello empeora el caso, es mejor hablar con el infante y tranquilizarlo.

-Los docentes y las docentes deben procurar que las actividades físicas de los recreos de la primera semana sean estructurados, con el fin de facilitar esquemas de orden y confianza, antes de permitir acciones espontáneas. Si el niño o la niña con problemas de fobia no asisten regularmente esta semana, las actividades estructuradas se deberán prolongar.

-La forma más rápida de lidiar con la fobia escolar es una separación rápida con el niño o la niña, la mayoría de instituciones conocen el problema y saben tratarlo. Entre más dure la separación, más problemas suele presentar.

-Antes de tratar un problema de fobia escolar, es necesario ver si hay amenazas reales.

-Se debe ser constante en la asistencia al centro infantil cuando hay una fobia escolar. Ceder a las demandas del niño o de la niña suele empeorar la situación.

-No hay que obligar al niño o a la niña para que juegue con los compañeros o compañeras, se debe promover esta conducta, debido a que los niños o las niñas con fobia escolar se ven beneficiados si se les estimula las relaciones con infantes de su edad.

#### **2.14.5. Enuresis**

La enuresis consiste en la emisión repetida de orina durante el día o la noche después de los 5-6 años de edad, tanto involuntaria como intencionalmente.

- **Causas**

-Vejiga pequeña

-Incapacidad para retrasar la micción urgente

-Sueño profundo

-Herencia

-Problemas emocionales.

- **Atención-Intervención**

El tipo de enuresis más común es la nocturna. Para su intervención es necesario saber si se trata de una enuresis primaria (el niño o la niña nunca ha llegado a controlar la micción) o de una enuresis secundaria (tras un período de control nocturno de entre los 6 y 12 meses de edad, el niño o la niña vuelve a orinarse en la cama).

La enuresis nocturna no suele interferir en el ritmo escolar, pero sí la diurna. En estos casos y con independencia del origen del problema, este debe ser conocido por el profesorado, para que pueda facilitar las salidas al servicio necesarias, así como detectar e intentar neutralizar las posibles bromas y burlas de compañeros por las repetidas salidas al servicio, por el uso de pañales, aparatos de alarma, entre otros.

Cuando la enuresis es secundaria, hay que detectar los factores asociados al inicio de la pérdida de control vesical, que suelen ser problemas escolares, familiares, nacimiento de un hermano, separación de los padres, entre otros; siendo lo más adecuado sería la búsqueda de ayuda profesional para solucionar el problema emocional. Si una vez resuelto este la enuresis persiste, hay que aplicar un programa específico para este trastorno. La forma de abordar el caso dependerá básicamente de si existen o no factores emocionales asociados con el inicio del problema, de la edad y motivación del niño o la niña y de los problemas que suponga para él o ella.

El tratamiento no suele empezarse antes de los 5 años de edad (en niñas) o de los 6 años (en niños). El tratamiento conductual es eficaz, desarrollado a partir de tres procedimientos básicos: el método de la alarma, el entrenamiento en retención de orina y el entrenamiento en cama seca.

#### **2.14.6. Encopresis**

Puede definirse como una pauta de defecación inadecuada después de los 4 años de edad.

- **Causas**

-Estreñimiento crónico: cuando una gran cantidad de heces fecales duras u secas bloquean el recto, con el tiempo el niño se vuelve incapaz de retener la sensación de

estar lleno y necesidad de defecar. El líquido fecal pueda fugarse alrededor del excremento, lo que causa las manchas que se ven en ropa interior.

-Inapropiado entrenamiento o rechazo para usar el baño cuando haya movimientos intestinales.

-Problemas emocionales.

-Problemas físicos.

- **Atención-Intervención**

Conocer si el problema existe desde el nacimiento o si se ha generado con posterioridad es muy importante para proponer un tratamiento. En este sentido, la encopresis primaria o continua la padece el niño o la niña que no ha logrado un control intestinal desde el nacimiento, mientras que la encopresis secundaria o discontinua es la que aparece cuando, después de un año de control adecuado, empieza de nuevo a ensuciarse o a defecar en lugares inapropiados.

Los infantes con encopresis primaria suelen ser niños y niñas desatendidos, regresivos, desinhibidos emocionalmente, que no se sienten especialmente perturbados por el problema y suelen mostrar también enuresis. Mientras que los niños o niñas con encopresis secundaria suelen ser sobreprotegidos, inhibidos emocionalmente, con rasgos obsesivos y fuertes sentimientos de vergüenza, culpa o ansiedad.

Muchas veces la encopresis secundaria coincide con la presencia de situaciones estresantes para el niño o la niña, como la pérdida de uno de sus padres, el inicio traumático de la escolaridad, el nacimiento de un hermano u otros aspectos. Es muy raro que el problema aparezca de forma aislada, sin ir acompañado de otros problemas psicológicos. El niño y la niña pueden sentirse avergonzado y evitar situaciones sociales que le puedan producir incomodidad. En estos casos, la importancia de la evitación social dependerá de la autoestima del niño, del comportamiento de sus compañeros y del rechazo o castigo empleado por los padres y maestros.

Cuando la incontinencia es deliberada (muy poco frecuente), se observan rasgos del trastorno negativista desafiante o del trastorno disocial. La encopresis es un trastorno muy difícil de ocultar. Las personas reaccionan como mínimo con miradas de reprobación ante este comportamiento muy censurado socialmente. Si el niño o la niña defeca en el

colegio, la reacción esperada de sus compañeros pasa inevitablemente por el insulto, las burlas, la humillación y la marginación.

Estos niños son propensos a tener reacciones de ansiedad, ser menos tolerantes con los contratiempos, a los que responden con agresividad y de una forma inmadura e infantil, se muestran más dependientes de la madre, y pueden tener problemas de atención, hiperactividad, conductas agresivas, retraimiento social y quejas somáticas. Además tienen serios problemas de autoestima. Todos estos problemas mejoran mucho cuando se resuelve la encopresis ([www.consultoriapedagogica.es/Articulos/Enuresis-y-encopresis.htm](http://www.consultoriapedagogica.es/Articulos/Enuresis-y-encopresis.htm)).

Ahora bien, el hecho de que se den alteraciones importantes en el desarrollo emocional, producto de muchas causas de las cuales puede ser el maltrato o donde no hay una educación a través de la ternura; el niño o la niña pueden presentar algún trastorno emocional.

Es así como Soto, citado por Magallón (2007), señala cinco criterios que ayudan a establecer la presencia de un trastorno emocional:

- Dificultades en la adquisición de destrezas académicas y sociales que no son atribuidas a baja capacidad intelectual, a trastorno auditivo y, o visual, o a trastornos por salud física, todo ello fácilmente detectado por el docente o la docente.

- Periodos de disminución en la comunicación verbal y en la actividad motora, por ejemplo depresión e infelicidad.

- Quejas frecuentes de naturaleza física, por ejemplo frecuentes dolores de estómago y de brazos, fatiga generalizada.

- Ausencia de relaciones interpersonales “sanas” o satisfactoria con adultos o adultas y compañeros (evitar a los otros, tratarlos con aspereza, entre otros).

- Frecuentes conductas inadecuadas que son inesperadas en el contexto en que ocurren (ataques físicos y, o verbales injustificados hacia otras personas).

Además de los trastornos y problemas emocionales señalados en párrafos anteriores, a continuación se van a especificar en concreto los trastornos emocionales y los problemas de conducta.

## **2.15. Trastornos emocionales y problemas de conducta**

Bower, citado por Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa (2005), dice: “Los niños con trastornos tienen en un grado manifiesto por un periodo prolongado una pobre capacidad para aprender (aunque son capaces de aprender), tienen poca o ninguna relación interpersonal satisfactoria, se conducen en forma singular o inapropiada, son depresivos o infelices, desarrollan enfermedades y fobias.” (p. 16).

La Coalición Nacional de Salud Mental y Educación Especial (National Mental and Special Education Coalition) en Estados Unidos exhortó, entre otras cosas, a que la definición de problema o trastorno emocional se sustituyera por una definición de tipo educativo, y propuso:

“Trastorno Emocional o conductual se refiere a una condición en la que las respuestas conductuales o emocionales de un individuo en la escuela son tan diferentes de las normas generalmente aceptadas para su edad, etnia o cultura, que dan como resultado un deterioro significativo en el cuidado de sí mismo, las relaciones sociales, el proceso educativo, el comportamiento en el salón de clases o la adaptación al trabajo, esta categoría puede incluir a niños o jóvenes con esquizofrenia, depresión, trastorno de la ansiedad, trastorno por déficit de atención o perturbaciones continuas de la conducta o la adaptación. (Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa, 2005 p.p16- 17).

El trastorno emocional o conductual es más que una respuesta transitoria esperada a productores de tensión psicológica en el entorno del individuo y persiste a pesar de las intervenciones individualizadas, como la retroalimentación al individuo, la consulta con los padres o familias y, o las modificaciones del ambiente educativo.

Es importante rescatar que algunos profesionales consideran más apropiado el término de “trastorno o problema de conducta” que “trastorno emocional”. Doorlang, citado por Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa (2005), dice al respecto: “La falta de instrumentos adecuados para medir objetivamente las emociones y el incremento en el uso del enfoque conductista, para evaluar y modificar conductas observables, apoyan el uso del término problema de conducta.” (p.18).

Debido a la existencia de varias definiciones, para efectos educativos, la Asesoría Nacional en concordancia con la definición de la Coalición Nacional de Salud Mental y Educación Especial, señalará los problemas emocionales y de conducta como:

“aquellos que afectan el desempeño del estudiante en el contexto enseñanza-aprendizaje y su vida cotidiana, en forma perseverante e intensa, atribuyéndose su origen a alteraciones psíquicas por factores multicausales como relaciones familiares, aspectos socioculturales, factores orgánicos, relaciones sociales, abordajes y factores educativos, entre otros” (p18).

Entre las manifestaciones más comunes que se presentan en el ambiente escolar están:

- Afectación de las relaciones sociales con quienes le rodean y consigo mismo (impulsividad, agresividad, inatención, uso de vocabulario no pertinente, interacciones en el aula...).
- Problemas escolares por estados de ánimo alterados (tristeza, aprehensión, fobia escolar, tendencia a desarrollar síntomas físicos o de temor).
- Dificultades para aprender o aprovechar las situaciones de aprendizaje-enseñanza, algunos de ellos no explicables por factores intelectuales, sensoriales o de estado de salud (periodos cortos de atención y concentración, preocupación extrema, carencia de estrategias para estudio y aprovechamiento del tiempo para el mismo, interferencia en el desempeño académico...). (Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa, 2005, p. 19).

### **2.15.1. Caracterización de la población**

Según el Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa (2005) la caracterización de la población con problemas emocionales y de conducta se puede considerar desde diversas ópticas. En la actualidad continúan prevaleciendo descripciones de conductas inadecuadas que manifiestan los estudiantes; sin embargo, a la luz de las nuevas tendencias educativas esto debe ir variando hacia la descripción de los apoyos requeridos por los estudiantes.

Desde una óptica que enmarca la deficiencia, Quay, citado por el Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa (2005), describe las características más comunes de las personas que poseen problemas emocionales, basado en un análisis de factores, a saber:

**2.15.1.1.** Desórdenes de conducta: pelea, golpea, agrede, tiene accesos de cólera, es desobediente y retador, destruye objetos o la propiedad de otros, es impertinente, mordaz e imprudente.

**2.15.1.2.** Problemas de personalidad o ansiedad-retraimiento: está ansioso, miedoso, tenso, tímido, vergonzoso, apartado, desvalido, deprimido, triste, molesto, hipersensible, se siente herido fácilmente, está consciente de sus actos, se siente inferior, se pone nervioso con facilidad.

**2.15.1.3.** Inmadurez: presenta periodos cortos de atención, muestra poca concentración, sueña despierto, es torpe, tiene poca coordinación, se preocupa, fija la vista en el vacío, se ve ausente, es pasivo, tiene poca iniciativa, es fácilmente guiable.

**2.15.1.4.** Agresión socializada: tiene compañías inadecuadas, roba en compañía de otros, es fiel a sus amigos delincuentes, pertenece a una pandilla, permanece fuera de su casa hasta tarde en la noche, se ausenta de la escuela y de casa sin permiso. (Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa, 2005, p.20).

Otra caracterización dada por el Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa (2005) más ambigua de los estudiantes y las estudiantes que también enmarca la discapacidad y sobre todo la atribuye al educando cuyos problemas emocionales y conductuales son:

- \* Se desvían en forma significativa hacia cualquiera de los extremos del parámetro social.
- \* Requieren de apoyo sistemático para solucionar satisfactoriamente los problemas emocionales y de conducta; esto implica aprender a controlar lo mejor posible sus conductas inadecuadas para buscar un mejor rendimiento social y académico, pues estas no necesariamente desaparecen sino que disminuyen su posibilidad de aparición.
- \* De acuerdo con las expectativas sociales o culturales del medio se salen de lo que se espera.

Otros autores como Mora, citado por el Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa (2005), con una orientación similar a las anteriores mencionan formas de presentación de los problemas emocionales y de conducta: el no acatamiento de límites ni de autoridad, fobias o miedos exagerados, inseguridad o timidez, pobre autoimagen, sin autoestima, poca tolerancia a la frustración, deficientes niveles de atención y concentración, uso de vocabulario soez, conductas agresivas hacia sus iguales o adultos (físicas o verbales), trastornos en la lectura de lo social, lectura del cuerpo del otro, trastornos en las relaciones sociales, entre otras.” (p.21).

De esta manera, tal y como lo señalábamos en párrafos anteriores, el desarrollo emocional en general y por supuesto que los problemas emocionales van a incidir directamente en el proceso educativo de los niños y de las niñas, por ende, a continuación se abarca aquí la importancia de la afectividad, las emociones y la ternura dentro de los salones de clases.

#### **2.16. El impacto social y educativo de la ausencia de un desarrollo adecuado de la afectividad y de la ternura.**

Lamentablemente, quien expresa sentimientos y es capaz de transformarlos en sueños y en expresiones plásticas, artísticas y creativas, en

general, no es bien visto, al menos que se convierta en objeto comercial. En los currículos mismos de la educación, lo que no sean ciencias positivas o demostrativas, no tienen tanta presencia y tanta atención, se dejan las migajas del tiempo programático, en las jornadas lectivas, para las disciplinas del espíritu a las cuales incluso se les denomina asignaturas complementarias o materias especiales, en contraposición a las anteriores que las reconocen como básicas.

Hay una relegación cada vez más frecuente y acentuada de los sentimientos en todas las actividades de la vida, que nos ha conducido a un estado de empobrecimiento y de analfabetismo afectivo alarmante como lo denomina Restrepo, citado por Maya (2002):

“Desde mediados del siglo pasado, la sociedad occidental comenzó a perder masivamente el lenguaje de lo afectivo, bajo el peso de una razón burocrática que tanto en la escuela como en el trabajo, en la calle como en la familia, se propuso moldear nuestros comportamientos según los dictados de la lógica instrumental y operatoria... Ante esta cultura de la insensibilidad, que se ha erigido en aras de una absurda discriminación, se considera “que la docilidad, la ternura, el afecto y el cariño es únicamente asunto de las mujeres” y que a los varones se les exige que sean fuertes; no llorar y pasar por insensibles en los acontecimientos de la vida; no retroceder ante nada ni nadie.” (p. 76)

Ante este panorama acucioso de desconcierto e incertidumbre, surge el papel evidente de la educación, orientado hacia recuperar para el mundo, para la vida, para el individuo humano, el trabajo, la producción y el desarrollo, el alma sensible, la presencia, valoración y expresión de las emociones, los sentimientos y la ternura en todos los espacios y momentos en que el ser humano intenta construirse digna y trascendentemente, todos los días, en una cultura de paz y de auténtica convivencia y respeto.

Por otro lado, a la escuela y desde luego a los educadores y a las educadoras les corresponde la socialización secundaria de los niños y de las niñas que le son confiados por la sociedad para que continúen su educación.

Esta tarea ha tenido, con el paso del tiempo, diferentes implicaciones para la escuela y para los docentes y las docentes, debido a que la educación día con día ha sido relativamente más difícil que en el pasado. Asimismo, los docentes y las docentes están enfrentando un mundo caótico e incierto que ha ido dejando una huella neurótica y otros desarreglos conductuales en las niñas y en los niños, lo cual es probable que traiga consecuencias, algunas nefastas, para el futuro, bueno o deficiente, que todos estamos construyendo.

Maya (2002), menciona que “según eduquemos a los niños y a las niñas hoy: su aptitud, su inteligencia, su conocimiento, su ideología, su afectividad total y específicamente su ternurabilidad, así será el mundo que ellos mismos y ellas mismas reciban, vivan y sigan construyendo” (p. 111).

Si al niño y a la niña, se les sigue educando bajo parámetros de opresión en su expresión sentimental, creativa y de libertad, es obvio que no podemos sentirnos optimistas ante la posibilidad de tener una sociedad futura, libre de autoritarismos, intolerancia, violencias, guerras, corrupción política, administrativa y dictaduras, para solo mencionar algunos males; que tanto han coartado la tranquilidad, la democracia y la dignidad presentes en el desarrollo de las sociedades.

Se afirma, con frecuencia, dentro de la pedagogía crítica, que la escuela y los docentes y las docentes lo que hacen general y habitualmente, es reproducir las condiciones, los mandatos, los vicios de la sociedad, entre otros; y si somos honestos con nosotros mismos, si aún nos queda dignidad para encontrar la verdad, si somos educadores auténticos y educadoras auténticas como los explicaba Rogers, citado por Maya (2002), y no simplemente empleados asalariados del sistema educativo, debemos admitir que tales críticas tienen un alto porcentaje de verdad.

En la misma línea, si los alumnos y las alumnas tienen miedo de manifestarse en la escuela y en las aulas en todo lo que la expresión, respetuosa de uno mismo y de los demás significa; si estos han caído en la trampa como lo dijo el mismo Khol, citado por Maya (2002), “De seguirse repitiendo unos modelos establecidos de tiempo inmemorial” (p. 113). Si los alumnos y las alumnas aún se sienten clasificados o marcados como buenos o malos, y se preocupan hasta el punto de no dormir y estresarse por los resultados de unos exámenes; si lo principal de aprender es la ciencia y la tecnología antes que los afectos, los valores, los sentimientos, las emociones y la ternura algo malo se está transitando en la educación, que es necesario identificar bien, sin restricciones

con honestidad y compromiso para repensar, actuar y así buscar ofrecer de verdad la educación de calidad e integral que tanto se necesita.

Al mismo tiempo, la cultura de miedo que quizás exhiben los alumnos y las alumnas en las aulas: antiexpresiva, rígida, científicada, tecnologizada, conductualizada y fría que en poco o nada se establece a la calidad de la vida, el dinamismo y sonreír vital del universo.

### **2.17. La educación holística: Una perspectiva para la educación integral.**

El mundo, la vida, el universo deben llegar a la escuela o mejor ser creada en la educación holística; la escuela y sus aulas deben insertarse o hacer esfuerzos cada día, por unirse simbióticamente a la vida, a la naturaleza y al universo.

Ahora bien, es importante que en las escuelas y en las aulas, permitan el desarrollo de un currículo vital y existencial, además de holístico, lo cual solo será posible cuando el maestro y la maestra lleguen a concebirse y a mostrarse como personas distintas, personas que son capaces de reinventarse cada día y de acuerdo con las exigencias cambiantes naturales, socioeconómicas y culturales de cada momento.

En una sociedad que es ante todo de seres humanos, consiguientemente de dignidad, de sentimientos, emociones, ternura, creación, sueños, esperanzas y calidad de vida total, la mejor opción educativa no es la que enfatiza y protagoniza casi con exclusividad e idolatría la ciencia y la técnica, sino la que establece un adecuado equilibrio entre el desarrollo cognitivo de los alumnos: inteligencia, racionalidad, conocimiento, ciencia y técnica y el desarrollo afectivo; sentimientos, emociones, ternura, sueños, intereses, esperanzas, creación, entre otros.

La educación afectiva debe recobrar su lugar en los espacios de la escuela y del aula, como un elemento de la vida y de la cultura organizacional, como un tema de estudio serio, porque si las actitudes de los educadores han cambiado de un enfoque de una medición muy exacta de materias a menudo insignificantes a una posición de disponibilidad de aceptar mediciones menos rigurosas sabiendo que la materia de estudio es el desarrollo afectivo según la percepción de Chase, citado por Maya (2002):

“Es indispensable acentuar el esfuerzo pedagógico para tal efecto, pero sin caer, en la tentación de convertir en materia, en asignatura, lo que tiene que ver con los aprendizajes de la vida afectiva, sino construyéndolos en la cotidianidad, en la interacción humana y social, mientras transcurre la enseñanza de las disciplinas académicas y mediante la actitud transparente, ética y completamente profesional, continua y permanente de directivos y docentes de la escuela, es lo fundamental.” (p. 115)

En función de la afectividad y de la ternura, como elementos esenciales del desarrollo y dignidad humanos, es necesario el impulso, que quizás esté en el paradigma holístico, de una mentalidad que a la vez nos ayude a construir una nueva actitud frente a la vida, frente al ser humano, frente a la naturaleza y al universo total.

Ayudar a los niños y a las niñas a aprender y a desarrollarse afectivamente y emocionalmente, reconocemos que no es tarea fácil y aquí es donde se conoce al verdadero educador o educadora, porque es en estos aspectos en que descansa la esencia educacional de la labor del docente o de la docente y por ende de las escuelas, antes que en lo instruccional o específicamente cognitivo, y es lo que marca la pauta de los contenidos curriculares y programáticos se les entrega a los estudiantes y a las estudiantes. Por esto nos arriesgamos y con un buen conocimiento de causa a afirmar, es más fácil instruir, es lo que muchos llamados educadores realizan, educar, tiene más profundas y complejas implicaciones, como antes lo hemos señalado.

El aprendizaje y desarrollo de la afectividad, de la ternura y de las emociones, antes que de las asignaturas positivistas, debe visualizarse desde las actitudes, desde el libro vivo, encamado el cual conviene leer permanente y cotidianamente en las personas y en sus interacciones sociales; por esta circunstancia, las docentes y los docentes, antes que contenidos psicosociales sobre estas, tienen que dominar sus actitudes, sus emociones, sentimientos y su propia vida afectiva, que les permita, como personalidad equilibrada y armónica hasta donde lo sea, ser el referente fundamental o el modelo, (aprendizaje vicario) para que los alumnos y alumnas aprendan y desarrollen su propia personalidad y comportamiento afectivos.

De la misma forma, las niñas y los niños aprenden y desarrollan sus emociones, afectividad y ternura antes que conferencias, lecciones o clases por ello es imprescindible darle continuidad a estas para que ellos se desenvuelvan como sujetos integrales y no como personas que reprimen sus emociones y se “hundán” en sus sentimientos cohibidos en los salones de clase. Veremos algunos puntos relevantes acerca del cómo construir la ternura y las emociones de manera pedagógica.

## **2.18. Como construir o trabajar una pedagogía de la ternura y emocional en la escuela y en el aula**

Cuando la pedagogía ya no se preocupa por la persona, la educación se reduce a una empresa en la cual la escuela se ha convertido en una “empresa para cosificar” seres humanos, percibiendo a los estudiantes y padres como “clientes” y “consumidores”, los docentes sus “gestores del aula” y el director “el ejecutivo de la escuela”; por lo que para evitar dicho trato es importante explicar algunas formas a través de las cuales se puede trabajar la pedagogía emocional y de la ternura, según Maya (2002):

**2.18.1. El tacto:** Este fenómeno es fundamental para el desarrollo humano y no hay que temerle perjuiciosamente, debido a que al considerar el tacto como una mediación o expresión de la ternura, debemos identificar en él dos niveles principales de significación: 1) el tacto entendido como habilidad para actuar adecuadamente en relación con los demás o para tratarlos, especialmente cuando se presentan situaciones críticas o personalidades acentuadamente disímiles entre los interactuantes y 2) el tacto como acto o ejercicio táctil, que como dice Tanner, citado por Maya (2002), "... no se limita a la caricia tierna y amorosa o al roce suave y amistoso, sino que abarca una gama de acciones mucho más amplia que incluye también el agarre o el contacto violento." (p.p. 131-132)

Al mismo tiempo, Según Van Manen, citado por Maya (2002):

"El tacto consiste en una serie completa de cualidades, habilidades y competencia. En primer lugar, una persona que tiene tacto posee la habilidad de saber interpretar los pensamientos, las interpretaciones, los sentimientos y los deseos inferiores a través de claves indirectas como son los gestos, el

comportamiento, la expresión y el lenguaje corporal. El tacto supone la posibilidad de ver inmediatamente a través de los motivos o de las relaciones causa-efecto. Una persona con tacto es como si fuera capaz de leer la vida interior de otra persona. En segundo lugar, el tacto consiste en la habilidad de interpretar la importancia psicológica y social de las características de esta vida interior. Por consiguiente, el tacto sabe cómo interpretar, por ejemplo, la significación profunda de la timidez, la hostilidad, la frustración, la brusquedad, la alegría, la angustia, la ternura o la pena en situaciones concretas con personas particulares. En tercer lugar, una persona con tacto parece tener un agudo sentido de las normas, los límites y el equilibrio, que hace posible saber casi automáticamente en qué momento intervenir, en una situación, y a qué distancia hay que mantenerse en circunstancias concretas y por último, el tacto parece caracterizado por la intuición moral: una persona que posee tacto parece saber qué es lo que hay que hacer.” (p. 132)

Para comprender y complementar esto, volvamos al rico texto que Manen citado por Maya (2002), expresa:

“En el lenguaje normal actual, todavía decimos que una persona tiene tacto si esa persona es capaz de “entrar con buen tono” y por consiguiente crear un ambiente social cálido. Cuando entramos en escuelas o en aulas diferentes, a menudo nos sorprende la presencia o ausencia de este tono o clima que de alguna forma se cierne en el ambiente social.

Un buen tono comprende algo más que la entonación lingüística o el tono de voz. Se consigue mediante instrumentos comunicativos como le guiño, la mirada o el gesto, la sonrisa o el silencio, la postura o la presencia,” (p.p. 132-133)

Igualmente, el tacto está enraizado profundamente en el ser humano que lo ejerce, lo utiliza o, mejor, lo vive, y está engendrado en su propio respeto, en su propia sensibilidad humana y en su propia autoestima.

El tacto no es un recurso de emergencia para utilizar en la escuela o en el aula con los niños y las niñas y menos es una técnica, es ante todo un modo de ser humano, respetuoso y permanente del docente por sus valores, por su seguridad, por su humanismo, que identifica y actúa de conformidad, a sabiendas

de que el niño y la niña serán y se desarrollarán, en gran proporción, en la dimensión de lo humano, digno y respetuoso que el docente o la docente es.

Lo anterior exige, que el docente o la docente utilicen algunos recursos que más que técnicas son desarrollos personalizados, como las llamadas caricias, las habilidades no verbales de comunicación, o lenguaje no verbal, el abrazo y la estimulación táctil y otras formas o sistemas de apoyo afectivo.

**2.18.2. Las caricias:** Las investigaciones que avaló Berne, citado por Maya (2002), demuestran que el ser humano necesita tanto de caricias y de sentirse querido como alimentarse, respirar, dormir e ir al baño y esto es válido desde cuando nace y quizás desde cuando es concebido, hasta cuando muere. Las caricias no tienen edad y todos los seres humanos somos sensibles y responsivos a ellas, sin distinciones de edad, sexo, cultura, ideología, entre otras. Este mismo autor define la caricia diciendo que "... es cualquier acto que implique el reconocimiento de la presencia del otro." (p. 134)

No obstante lo anterior, hay que señalar que la mano, que es el principal instrumento de la caricia, aun cuando también lo son los labios, los pies, la mirada, toda la piel, todo el cuerpo, se comporta en la caricia de dos maneras, que siempre son caricias: agarrando o acariciando. La mano que acaricia es la mano de la ternura, de la comprensión, de la amabilidad, de la paciencia, del afecto, del consuelo, del apoyo, en tanto que la mano que agarra es amenazadora, autoritaria, celosa, competidora, dominante y hasta violenta.

Según Maya (2002), las caricias tienen básicamente tres formas de expresión, "una primera por el tacto físico, por la tangibilidad, por el contacto de la piel y de los cuerpos; una segunda, por los gestos, por el lenguaje no verbal y una tercera forma, por las palabras." (p. 135).

En la medida en que el niño y la niña crecen, la necesidad de caricias se modifica y se convierte, dicen James y Jongeward citados por Maya (2002), "en hambre de reconocimiento". Luego agregan: "Una sonrisa, una señal afirmativa, una palabra, un ceño fruncido, un gesto comienzan a reemplazar a algunas caricias físicas. Como el contacto, estas formas de reconocimiento, sean positivas o negativas, estimulan el cerebro de quien las recibe y le sirven para que

compruebe el hecho de que está allí y vivo. Las caricias de reconocimiento también impiden que su sistema nervioso se "consume". (p. 135).

Entre más pequeños, los niños y las niñas requieren más caricias físicas, pero en la medida en que van creciendo las caricias psicológicas o de reconocimiento van haciendo más presencia, aunque sin borrar totalmente la necesidad de la caricia física. Los adultos también necesitamos ser acariciados físicamente: darnos las manos y estrecharlas, besarnos, recibir besos, abrazos, palmadas en la espalda, roces en la la cabeza, entre otras.

Finalmente surgen las palabras, las cuales se convierten en caricias verbales cuando se dirigen de un sujeto a otro para expresar su reconocimiento, debido a que la palabra, como señala Tanner, citado por Maya (2002), "... es el elemento clave de nuestro lenguaje, puede ser empleada para consolar o calmar, o bien para amedrentar, amenazar y violentar a otras personas" (p. 135).

Como se aprecia entonces, el docente, para ejercer o transmitir sus experiencias de ternura, o ejercer una pedagogía de la ternura, debe utilizar como medio las caricias en las diferentes formas mencionadas, las cuales empleará según los contextos culturales y según el desarrollo de los niños y de las niñas.

**2.18.3. Los abrazos:** Abrazar como lo define *El Diccionario de la Real Academia* mencionado por Maya (2002), es sencillamente "Acción y efecto de abrazar o abrazarse, ceñir o estrechar entre los brazos." (p. 137)

Maya (2002) expone que "el abrazo es una forma de caricia física, una forma muy especial de tocar, que hace que uno se acepte mejor a sí mismo y se sienta mejor aceptado por los demás. Abrazar es un instinto, una respuestas natural a los sentimientos de afecto, compasión, necesidad y alegría." (p. 137).

Maya afirma que algunas culturas por diversas razones, en su esencia psicosocial y a veces política, se han rigidizando y negando la expresión de los sentimientos, emociones y, por ende, de los abrazos y de todo tipo de caricias, creando como consecuencias culturas sociales frías, racionalistas, mecánicas, automatizadas y paranoicas.

Es importante que los niños y las niñas aprendan a expresar sus emociones y reconocerlas para que fomenten la autoevaluación y la coevaluación de la conducta

manifestada en los salones de clases y fuera de estos, por ello se desarrollará el tópico en relación con lo anteriormente mencionado.

## **2.19. Emociones evaluativas y contextuales**

Para Cartín (2005) una vez desarrolladas las facultades cognoscitivas superiores y habiendo evolucionado dentro de grupos cada vez más complejas, los individuos desarrollaron emociones que habrían evolucionado como respuesta a los que supone es el comportamiento esperado socialmente por el resto de los miembros de la tropa.

### **2.19.1. Expresión de las emociones**

Hablar de los sentimientos y por lo tanto de las emociones es la forma directa de comprenderlos y controlarlos; es decir, conocer cómo se desarrollan dentro de nuestro ser ayudan a lidiar con el impulso que éstas provocan en el comportamiento de los individuos.

Es así como Shapiro (1997) explica que, “la corteza o cerebro pensante, nos permite tener sentimientos sobre nuestros sentimientos, esperar dichos sentimientos a los demás y observar y aprender a partir de la forma en que estos reaccionan ante ellos.” (p.245).

Un niño o una niña de cinco años han adquirido el lenguaje necesario y tiene por lo tanto la capacidad de utilizar palabras. La capacidad de nuestros hijos de mostrar una conciencia emocional y hablar de sus sentimientos se produce en la neocorteza y de esta manera siguen el desarrollo cognoscitivo. Por lo tanto, enseñarles a los niños a comprender y comunicar sus emociones afectará muchos aspectos de su desarrollo y éxito en la vida.

Como muchas otras capacidades del Cociente Emocional (CE), la disposición de nuestros niños y niñas para comprender y comunicar los sentimientos y su capacidad para hacerlo son dos aspectos distintos. Aunque su

capacidad para hablar sobre las emociones está integrada en el cerebro (en una especie de programación del desarrollo), el hecho de que sean realmente capaces de utilizar dicha capacidad depende en gran medida de la cultura en donde se crían y, en particular, de la forma en que se interactúa con ellos y que ellos y/o ellas interactúan entre sí.

En las familias donde los sentimientos se expresan y examinan abiertamente, los niños y las niñas desarrollan el vocabulario para pensar en sus emociones y comunicarlas. En las familias donde se suprimen los sentimientos y se evita la comunicación emocional, es más probable que los niños sean "emocionalmente mudos". Aunque la psicoterapia ha demostrado que la gente puede aprender el "lenguaje" de las emociones a cualquier edad, como ocurre con los otros lenguajes, los que hablan con más claridad son los que aprenden mientras son jóvenes.

Shapiro (1997) enuncia que los terapeutas y asesores psicológicos han descubierto que podría ser más importante desarrollarse como una persona que sabe escuchar desde el punto de vista emocional, que ser alguien que habla con claridad en lo que se refiere a la comunicación emocional. Una "persona que sabe escuchar" es a la vez paciente y capaz de ponerse en sintonía con las necesidades emocionales del que habla, quien, a su vez, interpreta esta atención como una forma importante de estímulo emocional. (pp.247-248)

Aunque resulta importante enseñarles a los niños y a las niñas a hablar sobre sus sentimientos y escuchar atentamente los sentimientos expresados por los demás, las investigaciones han descubierto que las palabras representan en realidad solo una pequeña parte de la comunicación emocional. En una serie de estudios el psicólogo Albert Mehrabian, citado por Shapiro (1997), mostró que en las interacciones cara a cara, el 55% del significado emocional de un mensaje se expresa a través de señales no verbales tales como la expresión facial, la postura y el gesto, y un 38% se trasmite a través del tono de voz. Solo el 7% del significado emocional se expresa a través de las palabras. (p. 253).

Stephen Nowcki y Marshall Duke, citados por Shapiro (1997), señalan que los problemas en la comunicación no verbal inhibirán a menudo las interacciones

sociales de un niño o de una niña mucho más de lo que realmente dice en palabras. (p. 253).

A diferencia de la conducta verbal que comienza y se detiene, el comportamiento no verbal es continuo. Los niños (y también los adultos) siempre se están comunicando a través del lenguaje del cuerpo y las expresiones faciales, ya sea que estén o no conscientes de ello.

Nuestro conocimiento de las reglas de la conducta no verbal parece residir en las partes emocionales de nuestro cerebro, normalmente del alcance de nuestra comprensión cognoscitiva y, sin embargo, disponibles para ser analizadas cuando reconocemos la importancia de este tipo de comunicación. Si comprendemos el poder de la comunicación no verbal podremos ayudar a nuestros alumnos a que desarrollen capacidades de líder, se vuelva seguro de sí mismo y muestre empatía respecto de las necesidades y los problemas de los demás.

### **2.19.2. Áreas de dificultad en la comunicación no verbal**

Nowicki y Duke, citados por Shapiro (1997), enuncian seis áreas de comunicación no verbal en la que los niños suelen experimentar dificultades, lo que hace que a menudo se les considere “diferentes” y que experimenten varios grados de rechazo social:

2.18.2.1. *La pauta y el ritmo del discurso fuera de "sincronización"* con respecto a otro niño. Imagine a un niño o niña de la ciudad de Nueva York hablándole a otro niño o niña de Baton Rouge, Louisiana. Cada uno de ellos y ellas percibirá que el otro habla en forma extraña y pueden incluso tener dificultades para entenderse.

2.18.2.2. *El espacio interpersonal.* Estar demasiado cerca o demasiado lejos de otro niño o niña o tocar a otro u otra en forma inadecuada los hace sentir incómodos.

2.18.2.3. *Gesto y postura.* Los gestos son una parte importante de la forma en que los niños comunican el contenido emocional de sus palabras. Una postura desgarbada o demasiado casual comunica a menudo una falta de respeto o de interés, aun cuando estos podrían no ser los verdaderos sentimientos del niño.

2.18.2.4. *El contacto visual.* Durante una conversación, el individuo promedio pasa entre el treinta y el sesenta por ciento del tiempo mirando el rostro de la otra persona. Las diferencias en cualquier aspecto de esta norma pueden interpretarse como inapropiadas.

2.18.2.5. *El sonido del discurso.* Todos los aspectos del sonido que comunican emoción, ya sea en el habla (el tono de voz, la intensidad, el volumen) o en otros sonidos (silbidos, murmuraciones, etc.) son importantes.

2.18.2.6. *Los objetos.* Los niños, al igual que los adultos, utilizan objetos como la ropa, las joyas y los peinados para transmitir un significado social. Mientras algunos niños se preocupan por su apariencia como forma de comunicar su condición social e identidad grupal, otros parecen despreocuparse por los mensajes transmitidos por su apariencia. Los niños y las niñas no tienen conciencia de hasta qué punto su apariencia afecta a los demás y pueden ser más vulnerables al rechazo social (p. 255, 256).

El estado de dependencia en el que nace el individuo humano es más largo que en cualquier otra especie, debido a que la relación del infante con sus padres tiene un período bastante prolongado comparado con las demás especies e involucra una cantidad de factores que hacen imposible determinar la manera perfecta de educar a los pequeños y a las pequeñas. Sin embargo, sembrar en los alumnos o las alumnas el valor de la responsabilidad les ayuda a enfrentar con mayores recursos las diferentes situaciones.

La primera responsabilidad que debemos formar en ellos es frente a ellos mismos y ellas mismas, pues la buena educación implica proporcionarles herramientas que les permitan independizarse adecuadamente y la responsabilidad los fortalece y les inculca valor y seguridad para actuar.

## **2.20. Cuando reconozco como propias mis emociones**

Shapiro (1997) menciona que solo en la medida en que el niño y la niña o cualquier persona reconoce contar con algo, es cuando se puede hacer cargo de ello; es decir, cuando el niño aprende a reconocer emociones propias, puede tomar acción y decisión al experimentar una u otra emoción. La persona que no se hace cargo de sus propias emociones termina siendo dominada por estas y perdiendo el control de sí mismo. Cuando no se tiene la posibilidad de ejercer el control sobre las emociones, perdemos la posibilidad de usarlas, de manera constructiva y al servicio de lo que queremos lograr.

Por lo tanto, el niño y la niña que logra identificar, por ejemplo, qué es lo que le produce rabia y la manera como empieza a experimentarla, pueden evitarla o sacar provecho de esa emoción. Este conocimiento le ayuda a actuar responsablemente cuando esta emoción aparece; sabe de antemano que si siente con rabia puede actuar de una u otra forma, y aunque una sea más productiva que la otra, él puede escoger. Sólo si el infante y la infante conocen sus propias emociones, puede actuar con responsabilidad frente a sí mismos.

## **2.21. Limitaciones en la expresión de la ternura**

Indudablemente, expresar la ternura no es fácil para todas las personas y dado el ambiente frío, racional y lleno de tecnología que actualmente nos corresponde vivir, se percibe que cada vez para más gente, es más difícil expresarla.

Duque y Bedoya, citado por Maya (2002), ven como barreras u obstáculos que limitan la expresión de la ternura, en su orden: el machismo, el temor y el rechazo al qué dirán, las prisas y el estrés, el temor a sobrepasar los derechos del otro, las ideas preconcebidas, el desconocimiento del valor de la ternura, los resentimientos, la insensibilidad para expresarla, entre otras. (p. 101)

Ellos explican algunos de estos aspectos de la siguiente manera:

2.21.1. El temor al rechazo y al qué dirán: Es frecuente encontrar personas que se incomodan al manifestar en público un gesto cariñoso, afectivo y tierno ante el ser querido o ante la persona que les une en amistad y aprecio. Son personas que se

sienten inseguras y vacilantes para dar un abrazo, un apretón de manos, una frase estimulante... se requiere entonces asumir una actitud positiva y espontánea para estar disponible, para dar o recibir vivencias y manifestaciones de ternura, afecto y amor.

2.21.2. El temor a sobrepasar los derechos del otro: Aquí, el concepto de derechos del otro, se refiere al espacio en que las personas se desenvuelven para cumplir las normas de convivencia. Estos límites no están escritos, pero la vida diaria permite conocerlos, depende del lugar en que se viva. En cada uno de estos territorios se requiere tener en cuenta las diferencias de edad, dignidad, género y gobierno.

2.21.3. Desconocimiento del valor de la ternura: En las relaciones interpersonales que vive la comunidad no se dan aquellos sentimientos que si se brindaran espontáneamente favorecerían la vida emocional y afectiva de las personas, esto ocurre en gran medida, por el desconocimiento del valor afectivo y humano que encierra cada una de las expresiones de ternura que se puede prodigar. En otra línea, dar y recibir ternura proporciona seguridad y fortalece la personalidad, aumenta la autoestima y ayuda a afrontar las dificultades que surgen a lo largo de la vida. La ternura, entonces, tiene un papel decisivo en la vida, en el desarrollo y en la salud de cada persona.

2.21.4. La insensibilidad para expresar la ternura: Otra barrera que impide brindar y otorgar ternura puede ser la aparente o real insensibilidad o indiferencia de muchas personas. De hecho hay individuos de la sociedad humana que no se inmutan por nada y ante nadie. Parecen ser bloques de hielo. No manifiestan ningún tipo de expresión afectiva, al parecer difícilmente se entusiasman ante un hecho especial o a veces de la cotidianidad que en otros desencadena actitudes de ternura.

Maya (2002) menciona que “En las aulas, tan propicias a la formulación de una verdad abstracta y metafísica, no parecen serlo al tema de la ternura. Desde hace varios siglos la ternura y la afectividad han sido desterrados del palacio del conocimiento.” (p. 103)

Lo que queda al final de un período de formación académica, no es solo un conjunto de conocimientos sino también, y de manera muy especial, un conjunto de hábitos; de consideraciones morales y rutinas conductuales que terminan ejerciendo un gran poder de la reglamentación cognitiva sobre el educando. Como si fuera poco, tener que enfrentar los fantasmas de la academia y el género, un nuevo obstáculo se levanta amenazante ante la posibilidad de iniciar una reflexión sobre la ternura. La ternura aparece siempre en presente, como acontecimiento que se vive, se entrega o se recibe, resistente a cualquier promesa que busque colocarla en una instancia más allá del cuerpo y del tacto que se comparten en la vida diaria.

Una de las dificultades que encierra la integración de la ternura a las perspectivas cognitivas académicas es que ella señala un límite del lenguaje, momento que se configura cuando las palabras impotentes no pueden convencer, ni argumentar, lanzándonos de lleno al campo de lo patético. Límite que no es tanto una manera comunicativa pues también la ternura es lenguaje como una frontera del significado, de la palabra que intenta mostrarse como auténtica representante del objeto.

Del mismo modo, Maya (2002) expresa que: “Los ciudadanos occidentales sufrimos una terrible deformación, un pavoroso empobrecimiento histórico que nos ha llevado al nivel conocido de analfabetismo afectivo.” (104).

Maya (2002) cita a Salomé para invocarlo en el campo de las barreras u obstáculos que se oponen a la ternura, debido a que para este autor no solamente hay obstáculos, sino también enemigos y aliados. Los obstáculos principales que señala son los miedos, las prisas y el estrés. Al mismo tiempo, menciona que, los enemigos son algunos mensajes preventivos, los resentimientos, el mito de la reciprocidad, el terrorismo de las relaciones basado en nuestro propio deseo sobre el otro, el terrorismo basado en los miedos, inventar nuevas formas de relación, entre otros.

En relación con los obstáculos, Salomé, citado por Maya (2002), afirma lo siguiente relacionado con el obstáculo de los miedos “Ante todo, me gustaría, mencionar el miedo que tenemos a que nos miren: ¿Qué van a pensar de mí o de

la persona que está conmigo si expreso mis sentimientos, mis emociones o mis impulsos en público? Continúa, a menudo en los países occidentales la expresión de los sentimientos se asocia a la debilidad y a la ternura, al sentimentalismo. Por esta razón y conforme va pasando el tiempo tanto los hombres como las mujeres, evitan cada vez más pasar por débiles o por sentimentales.” (p. 104).

Menciona el mismo autor, que un obstáculo del miedo es la dependencia. Si se establecen lazos afectivos por la ternura, asunto que es probable y depende de otros factores, se tiene después miedo a una separación, a ser abandonados o rechazados.

La prisa es otro obstáculo a la ternura y también el estrés, cuando estamos apresurados o presionados por las obligaciones y compromisos no hay espacio para la ternura debido a que esta requiere tranquilidad y naturalidad.

Siguiendo al mismo Salomé citado por Maya (2002), menciona los aliados de la ternura, es decir, circunstancias o hechos que la facilitan o le dan acceso. El mejor aliado es quizás la actitud y también aptitud de recibir. Es pues la ternura que tengamos hacia los demás para permitirles que se acerquen a nosotros y facilitar la interacción. Salomé dice textualmente: “Cuando más dispuestos estemos a recibir, más maduraremos en este acto; un arte que consiste en aceptar lo que somos y lo que la otra persona significa para nosotros.” (p. 105).

Maya (2002) señala que otros elementos que son obstáculos para la ternura es el tipo de personalidad del sujeto, cuando este es o actúa concentrado en sí mismo y además tímido, inseguro y de baja autoestima, tendrá evidentemente dificultades para vivir y actuar en el ámbito de la ternura. En el medio social destaca otros aspectos: uno de ellos la educación que recibe el sujeto, si esta educación es represiva, autoritaria, formalista, machista, prejuiciosa, entre otros, el sujeto no podrá desarrollarse con expansividad y mal podrá expandirse hacia los demás en estado o comportamientos de ternura. Esta represión es susceptible de darse tanto en el hogar como en la escuela, los dos ambientes determinan significativamente ser tiernos, arrogantes, brusco, en fin tantas características socialmente aceptables o rechazadas por el medio en que el sujeto se desenvuelve.

Finalmente, consideramos que tanto la expresión de la ternura y de las emociones son impulsadoras de autoestima, crecimiento personal, cohesión social en los grupos y de solidaridad.

## **2.22. Descripción de las instituciones educativas participantes del proyecto de investigación**

La escuela Otto Kopper S. se ubica en la comunidad de San Vicente de Grecia, se caracteriza por tener una población con problemas como los que se mencionarán:

2.22.1 La drogadicción y el alcoholismo, provocada por el mal estado emocional causado del poco interés de la familia hacia un miembro específico, con lo cual forma el deterioro humano y productivo de la persona, estancándola como individuo activo de la localidad y expandiendo el modelo a otros individuos.

2.22.2. La descomposición familiar por motivo de un núcleo inestable (separación, abandono, irresponsabilidad, entre otras), forma una mala base social en una comunidad con repercusiones negativas, creando el poco apoyo de los padres para cumplir con sus obligaciones, por lo cual los niños se ven afectados directamente en sus actitudes.

2.22.3. Los problemas económicos de las familias, causados por la poca preparación profesional y las pocas oportunidades del sector, traen miseria a la zona específica y, a su vez, mayores necesidades.

De los anteriores ejemplos, se ve la necesidad de velar por la buena formación comunal que las personas deben aprender para poder concretar sus metas o sus necesidades a futuro, y es a través de la educación y formación que se busca este cambio, pues solo esta permitirá que las personas tengan una formación que les ayude como miembro activo de la sociedad y motiven a una superación personal.

## **2.23. Constitución de la escuela Otto Koper Steffens**

Nombre de la escuela: Otto Koper Steffens.

Ubicación: Comunidad de San Vicente, Grecia, Alajuela.

Fecha de creación: Año 1960.

Circuito escolar: 06.

Código: 7106.

Población estudiantil: la población estudiantil está conformada por 117 estudiantes, los cuales se clasifican en el siguiente orden:

### **Fortalezas de la institución**

- Tener servicios que favorecen al desempeño de los niños (grupo interdisciplinario, biblioteca, comedor, materno, kinder, a tender problema emocionales, retardo mental, entre otras), por lo cual fortalece sus acciones académicas.
- Coordinar con otras instituciones para dar soporte tanto a los niños como a sus familias en materia social (IMAS, PANI, entre otras).

### **Debilidades de la escuela**

- No posee la incorporación académica de los padres de familia, por lo que obstaculiza el desarrollo de la institución y los niños.
  - Falta de materiales y equipo didáctico que ayude al aprendizaje de los niños y apoyo a los docentes.
  - El espacio para la recreación de los niños es escaso, por lo que impide el crecimiento físico de la misma institución.
  - La falta de materias esenciales para la materia de religión, fomenta la pérdida de creencias y valores de los educandos, crea una carencia de conciencia espiritual y social.

## **2.24. Caracterización del centro educativo San Luis**

La escuela se encuentra ubicada en la comunidad de Carrillos de Poás, a 8 kilómetros de la provincia de Alajuela en el cantón número ocho y distrito número cuatro. En esta comunidad el nivel académico es muy bajo.

La institución de dicho pueblo, pertenece a la dirección regional de enseñanza de Alajuela, circuito 05 y cuenta con una matrícula de 685 alumnos.

En el año 2000 se amplió la enseñanza especial con la apertura de aula recurso con código propio, trastornos emocionales y el de oficinista II. En el año 2001 se construyó un aula, una batería sanitaria, además se inició con la modalidad de horario ampliado impartándose las materias de educación musical, educación física y educación para el hogar.

En el 2002 se amplió el currículo con artes plásticas y se dio la apertura de una asistente de dirección y una orientadora, además se construyó una aula y una batería sanitaria, de igual forma se ubicó la malla y se colocaron portones en la entrada principal, así como la construcción del aula integrada, los espacios para trastornos emocionales, problemas de aprendizaje y orientación. Se abrió el código del agente de seguridad, se acondicionó la sala de cómputo y se dio la apertura para terapia de lenguaje.

Para el 2004 se ubicaron cuatro grupos en las aulas improvisadas en el sector oeste, esto con la finalidad de continuar con la modalidad de horario ampliado. Al finalizar el curso 2004, se había concluido con la construcción de cuatro aulas y una batería sanitaria. En el curso lectivo 2005, se construyó un aula y se inició la construcción del gimnasio, el cual se concluyó en el mes de marzo del 2006. Asimismo, actualmente posee 22 aulas, por lo que se labora en jornada ampliada.

## CAPITULO III. Metodología

### 3.1. Diseño de investigación

De acuerdo con los objetivos planteados en esta investigación y en los apartados señalados anteriormente, concluimos que el diseño más apropiado para ella es la no experimental cuantitativa, la cual es definida por Hernández (2006) como “La investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables, es decir, se trata de estudios donde no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otra variables.” (p. 205). A su vez, la misma es explicada por Kerlinger, citado por Barrantes (2007), de la siguiente manera:

*“La investigación no experimental es una indagación empírica y sistemática en la cual la o el científico no tiene un control directo sobre las variables independientes porque sus manifestaciones ya han ocurrido y por que son inherentemente no manipulables. Las inferencias acerca de las relaciones entre variables se hacen, sin una intervención directa a partir de la variación concomitante de las variables dependiente e independientes.” (p. 130).*

Asimismo, las características que posee el presente proyecto hacen que el diseño se incline hacia un estudio de tipo descriptiva como bien lo explica Barrantes (2007) “su propósito es describir situaciones y eventos, buscan especificar propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis.” (p. 131). Por otra parte, Hernández y otros (2006) se refieren a las investigaciones de tipo descriptiva

como: “Aquellas que tienen como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población.” (p. 210)

## 3.2. Variables

### 3.2.1. Desarrollo emocional de la niña y del niño

Según Stanley y Nancy Greenpan citados por Craig (2000) “Los niños pasan por fases de crecimiento emocional y social que culmina en el establecimiento de sus primeras relaciones”. (p. 285). Estos mismos autores describen seis etapas del desarrollo emocional del infante y del preescolar en las primeras relaciones. Advierten que, como en el resto de las etapas de desarrollo, la cronología varía de un niño(a) a otro (a), pero se supone que su orden no cambia, cada una se basa en la anterior:

**\*Autorregulación e interés en el mundo:** del nacimiento a los trece meses. En las primeras semanas de vida, el niño intenta sentirse regulado y tranquilo, pero al mismo tiempo trata de valerse de sus sentidos y explorar el mundo que lo rodea. Busca el equilibrio entre la estimulación excesiva y escasa. Poco a poco se vuelve más sensible a los estímulos sociales pues realiza una conducta orientada y de señales (llora, vocaliza, sigue los estímulos visuales) para establecer contacto. En esta etapa no discrimina entre los cuidadores primarios y otras personas: relaciona en forma muy semejante ante otros.

**\*Enamoramiento:** de los dos a los siete meses. A los dos meses los niños autorregulados se muestran más alertas ante el mundo. Reconocen los rostros familiares y concentran cada vez más a los cuidadores importantes para ellos que en los extraños. Ahora el mundo humano les parece placentero y emocional y lo demuestran. Sonríen con facilidad y responden con todo el cuerpo.

**\*Inicio de la comunicación intencional:** de los tres a los diez meses. Este hito coincide en gran parte con la anterior, sólo que ahora los niños empiezan a entablar diálogos. Con la madre comienza divertidas interacciones de tipo comunicativo: se ven, realiza juegos breves y hacen pausas. Lo mismo hace con los padres y con sus hermanos.

**\*Aparición de un sentido organizado del yo:** de los nueve a los dieciocho meses, los niños de un año pueden hacer más actividades sin ayuda y asumir un rol más activo en la asociación emocional con su madre y su padre. Con señales, manifiestan sus necesidades de manera más eficaz y exacta que antes. Empieza a valerse de palabras para comunicarse; exteriorizan varias emociones: enojo, tristeza y felicidad. Al terminar este periodo tienen un sentido del yo.

**\*Creación de ideas emocionales:** de los dieciocho meses a los treinta y seis meses, los niños pueden ahora simbolizar, fingir, formar imágenes mentales de personas y de los objetos. Conocen el mundo social con juegos en que fingen y crean situaciones imaginarias. Ahora que poseen el sentido del yo sienten necesidades ambivalentes de autonomía y dependencia. En esta etapa, se amplía el repertorio emocional y este comprende emociones sociales como la empatía, de desconcierto y, en forma gradual, la vergüenza, el orgullo y la culpa. Es una expansión que coincide con el nuevo sentido del yo y con un mejor conocimiento de las reglas.

**\*Pensamiento emocional:** base de la infancia, la fantasía y la autoestima. De los treinta a los cuarenta y ocho meses. En este periodo, la reciprocidad de las relaciones estrechas con personas importantes se ha convertido en una especie de asociación. Los niños pequeños distinguen entre lo que el cuidador espera de ellos y pueden tratar de modificar su conducta para responder a las expectativas, con lo que alcanza sus propias metas.

### **3.2.2. Manejo de las emociones positivas y negativas por parte del niño y la niña**

El niño debe aprender a controlar una amplia gama de sentimientos o emociones. Algunos son positivos como la alegría, el afecto y el orgullo, no así otros: la ira, el temor, la ansiedad, los celos, la frustración y el dolor. Sin embargo, en uno y otro caso debe de adquirir los medios para atenuarlos y expresarlos en formas aceptables desde el punto de vista social.

### **3.2.3. Desarrollo de la personalidad**

En condiciones normales, el autocontrol y la competencia social de niño mejoran muchísimo entre los dos y los seis años de edad. A los dos años tiene todas las emociones básicas que un niño de seis años (y de un adulto), pero las expresa de manera diferente.

A los seis años los niños son más verbales y reflexivos; también se enojan menos y se controlan mejor. Enfrentan la ira y la frustración en formas más diversas. Por

ejemplo, pueden desahogar su enojo pateando una puerta o un oso de peluche, en vez de darle un puntapié en la espinilla al hermano, la hermana o el padre. Hay algunos que reprimen su enojo y no lo manifiestan en absoluto. Otros asumen una postura asertiva para defender sus derechos o en su imaginación se ven a sí mismo superando situaciones desagradables.

Los niños de seis años tienden a patear y a gritar menos. En cambio, expresan con palabras su ira o su temor, o lo manifiestan de modo indirecto, por ejemplo, siendo un poco cooperativos o malhumorados.

A los seis años, casi todos los niños han perfeccionado ya sus habilidades de afrontamiento y poseen además un estilo personal que se basa en su incipiente autoimagen.

### **3.2.4 Afectividad**

En general, a todos estos particulares aspectos de la vida psíquica los llaman fenómenos afectivos o psíquicos y vida afectiva, según nosotros; Sorin, citado por Maya (2002), reafirma: "El transcurrir con las diferentes reacciones emocionales o sentimentales frente a los hechos, fenómenos y objetos con que día a día nos encontramos, es lo que se conoce como fenómenos afectivos." (p.58).

La vida afectiva pues, de una persona, está determinada por sus diferentes reacciones o comportamientos que asume entrañable, "visceral", biológicamente, no fundamental y exclusivamente de manera consciente, frente a los diferentes objetos, personas, hechos o acontecimientos que acaecen en su vida.

### **3.2.5 Pedagogía de la ternura**

Cuando la pedagogía ya no se preocupa por la persona, la educación se reduce a una empresa en la que la escuela se ha convertido en una "empresa para cosificar" seres humanos, percibiendo a los estudiantes y padres como "clientes" y "consumidores", los docentes sus "gestores del aula" y el director "el ejecutivo de la escuela"; por lo que para evitar dicho trato es importante explicar algunas formas a través de las cuales se puede trabajar la pedagogía emocional y de la ternura, según Maya (2002):

\* **El tacto:** Este fenómeno es fundamental para el desarrollo humano y no hay que temerle perjuiciosamente, debido a que al considerar el tacto como una mediación o expresión de la ternura, debemos identificar en él dos niveles principales de significación: 1) el tacto entendido como habilidad para actuar adecuadamente en relación con los demás o para tratarlos, especialmente cuando se presentan situaciones críticas o personalidades acentuadamente disímiles entre los interactuantes y 2) el tacto como acto o ejercicio táctil, que como dice Tanner, citado por Maya (2002) "... no se limita a la caricia tierna y amorosa o al roce suave y amistoso, sino que abarca una gama de acciones mucho más amplia que incluye también el agarre o el contacto violento." (p.p. 131-132)

\***Las caricias:** Las investigaciones que avaló Berne, citado por Maya (2002), demuestran que el ser humano necesita tanto de caricias y de sentirse querido, como alimentarse, respirar, dormir e ir al baño y esto es válido desde cuando nace y quizás desde cuando es concebido, hasta cuando muere. Las caricias no tienen edad y todos los seres humanos somos sensibles y responsivos a ellas, sin distinciones de edad, sexo, cultura, ideología, etc. Este mismo autor define la caricia diciendo que "... es cualquier acto que implique el reconocimiento de la presencia del otro." (p. 134)

Es así, como según Maya (2002) las caricias tienen básicamente tres formas de expresión, "una primera por el tacto físico, por la tangibilidad, por el contacto de la piel y de los cuerpos; una segunda, por los gestos, por el lenguaje no verbal y una tercera forma, por las palabras." (p. 135).

\***Los abrazos:** Abrazar como lo define *El Diccionario de la Real Academia* mencionada por Maya (2002), es sencillamente "Acción y efecto de abrazar o abrazarse, ceñir o estrechar entre los brazos." (p. 137).

Maya (2002) expone que "el abrazo es una forma de caricia física, una forma muy especial de tocar, que hace que uno se acepte mejor así mismo y se sienta mejor aceptado por los demás. Abrazar es un instinto, una respuesta natural a los sentimientos de afecto, compasión, necesidad y alegría." (p. 137).

### **3.2.6. Trastornos emocionales:**

Bower en 1982 dice: “Los niños con trastornos tienen en un grado manifiesto por un periodo prolongado una pobre capacidad para aprender (aunque son capaces de aprender), tienen poca o ninguna relación interpersonal satisfactoria, se conducen en forma singular o inapropiada, son depresivos o infelices, desarrollan enfermedades y fobias.” (citado por Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa, 2005 p. 16).

La Coalición Nacional de Salud Mental y Educación Especial (National Mental and Special Education Coalition) en Estados Unidos exhortó, entre otros aspectos, a que la definición de problema o trastorno emocional se sustituyera por una definición de tipo educativo y propuso:

“Trastorno Emocional o conductual se refiere a una condición en la que las respuestas conductuales o emocionales de un individuo en la escuela son tan diferentes de las normas generalmente aceptadas para su edad, etnia o cultura, que dan como resultado un deterioro significativo en el cuidado de sí mismo, las relaciones sociales, el proceso educativo, el comportamiento en el salón de clases o la adaptación al trabajo, esta categoría puede incluir a niños o jóvenes con esquizofrenia, depresión, trastorno de la ansiedad, trastorno por déficit de atención o perturbaciones continuas de la conducta o la adaptación. (Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa, 2005 p.p16- 17).

### **3.2.7. Percepción de las maestras y los maestros de las emociones de las niñas y de los niños.**

Lamentablemente, quien expresa sentimientos y es capaz de transformarlos en sueños y en expresiones plásticas, artísticas y creativas en general, no es bien visto, al menos que se convierta en objeto comercial. En los currículos mismos de la educación, lo que no sean ciencias positivas o demostrativas, no tienen tanta presencia y tanta atención, se dejan las migajas del tiempo programático, en las jornadas lectivas, para las disciplinas del espíritu a las cuales incluso se les denomina asignaturas complementarias o materias especiales, en contraposición a las anteriores que las reconocen como básicas.

Ante este panorama acucioso de desconcierto e incertidumbre, surge el papel evidente de la educación, orientado hacia recuperar para el mundo, para la vida, para el individuo humano, el trabajo, la producción y el desarrollo, el alma sensible, la presencia, valoración y expresión de las emociones, los sentimientos y la ternura en todos los espacios y momentos en que el ser humano intenta construirse digna y trascendentemente, todos los días, en una cultura de paz y de auténtica convivencia y respeto.

Por otro lado a la escuela y desde luego los educadores y educadores les corresponde la socialización secundaria de los niños y de las niñas que le son confiados por la sociedad que específicamente por las comunidades, para que continúen su educación.

### 3.3. Operacionalización de variables

Variables	Operacionalización
<p>1.Desarrollo emocional de la niña y del niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autorregulación e interés en el mundo.</li> <li>• Enamoramiento.</li> <li>• Inicio de la comunicación intencional.</li> <li>• Aparición de un sentido organizado del yo.</li> <li>• Creación de ideas emocionales.</li> <li>• Pensamiento emocional.</li> </ul>	<p>Utilizando el instrumento denominado lista de control, incluimos esta variable en ítems 3, 4, 6, 8, 12,14 y 15.</p> <p>Con ayuda de la técnica de observación dirigida abarcamos dicha variable en los ítems 1,3 y 6.</p>
<p>2. Manejo de las emociones positivas y negativas por parte del niño y de la niña.</p>	<p>Utilizando el instrumento denominado lista de control, incluimos esta variable en ítems 1,3,6,7,9,10,11,12,13,14,15,16,17 y 18.</p> <p>Con ayuda de la técnica de observación dirigida abarcamos dicha variable en los ítems del 1 al 9 y del 11 al 40.</p>

<p>3. Desarrollo de la personalidad.</p>	<p>Utilizando el instrumento denominado lista de control, incluimos esta variable en todos los ítems.</p> <p>Con ayuda de la técnica de observación dirigida abarcamos dicha variable en todos los ítems</p>
<p>4. Afectividad.</p>	<p>Utilizando el instrumento denominado lista de control, incluimos esta variable en ítems 4,8, y 12.</p> <p>Con ayuda de la técnica de observación dirigida abarcamos dicha variable en los ítems 4,9 y 10.</p>
<p>5. Pedagogía de la ternura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El tacto</li> <li>• Las caricias</li> <li>• Los abrazos</li> </ul>	<p>Utilizando el instrumento denominado lista de control, incluimos esta variable en ítems 4,8, y 12.</p> <p>Con ayuda de la técnica de observación dirigida abarcamos dicha variable en los ítems 4, 9 y 10.</p>
<p>6. Trastornos emocionales.</p>	<p>Utilizando el instrumento denominado lista de control, incluimos esta variable en ítems 2, 7, 8, 10, 12,14 y 15.</p> <p>Con ayuda de la técnica de observación dirigida abarcamos dicha variable en todos los ítems</p>
<p>7. Percepción de las maestras y de los maestros de las emociones de las niñas y de los niños.</p>	<p>Utilizando el instrumento denominado lista de control, incluimos esta variable en todos los ítems.</p> <p>Con ayuda de la técnica de observación dirigida abarcamos dicha variable en todos</p>

	los ítems
--	-----------

### 3.3.1. Población y muestra

El tipo de muestra de la investigación es probabilística, debido a que todos los elementos de la población que seleccionamos, en este caso los niños y las niñas del ciclo de transición y las maestras de cada uno de estos grupos de las escuelas San Luis y Otto Kopper Steffens, tienen la misma posibilidad de ser escogidos para formar parte de la muestra.

Utilizaremos el tipo de muestreo simple o tómbola, que según Hernández y otros (2006) “consiste en enumerar todos los elementos muestrales del 1 al número  $n$ . Hacer fichas o papeles uno por cada elemento, revolverlo en una caja, e ir sacando  $n$  número de fichas según el tamaño de la muestra. Los números elegidos al azar conformarán la muestra”. (p.253).

### 3.3.2. Tamaño

Número total de alumnos y alumnas: 39 estudiantes

Porcentaje: 100%

Muestra: 12 en total (6 de cada escuela)

#### Escuela Otto Kopper Steffens

Población	Total	Hombres	Mujeres
Docente	1	0	1
Estudiantes	12	8	4

#### Jardín de niños San Luis

Población	Total	Hombres	Mujeres
Docente	1	0	1
Estudiantes	27	15	12

### Muestra

Sujetos	Total	Hombres	Mujeres
Docente	2	0	2
Estudiantes	12	9	3

La presente investigación cuenta con una población total de 39 estudiantes de los niveles de transición, los cuales se encuentran en un rango aproximado de 5 años y 3 meses a 6 años y 3 meses. Asimismo, dicha población está compuesta por dos grupos, uno ubicado en la Escuela Otto Kopper S. caracterizado por ser de atención prioritaria, es decir, urbano marginal (condiciones de extrema pobreza); se trabajará con un grupo de 12 estudiantes. De igual manera, se tomará en cuenta el Jardín de Niños San Luis, distinguido por ser su población de condición urbana y con adecuadas circunstancias sociales y económicas, se trabajará con un grupo de 27 estudiantes. Además, se trabajará con 2 maestras, las cuales están a cargo de los grupos anteriormente mencionado.

### 3.3.3. Instrumentos y técnicas

3.3.3.1. **Listas de control:** es según Cólás y Buendía (1998) “un listado de rasgos, operaciones o secuencias de acción que el investigador utiliza para registrar su presencia o ausencia como resultado de una atenta observación.” (p.203)

Por medio de una lista de control cada docente de las escuelas citadas observará el comportamiento de los niños y de las niñas del grupo a cargo, para determinar el grado en que estos “manejan” o no el control de sus emociones; lo cual nos puede orientar hacia una posible detección del mal manejo emocional o problemas emocionales que son evidenciados en su conducta diaria o desenvolvimiento cotidiano. (Anexo 1).

3.3.3.2. **Observación:** consiste según Hernández y otros (2006) “en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conductas que se manifiestan. Puede utilizarse como instrumento de medición en muy diversas circunstancias.” (p.374). (Anexo 2)

Se utilizará la observación por parte de las investigadoras, la cual nos permitirá la obtención de datos a través de la aplicación de dicha técnica cuantitativa; en la distinción de aspectos que se manifiestan a través de la conducta y el manejo de emociones positivas o negativas.

#### **3.3.3.4. Recolección de información**

Para efectos de esta investigación, se tiene para la recolección de datos a los sujetos o participantes de la investigación que son los niños y las niñas, entre 5 y 6 años de edad de los grupos del Ciclo de Transición y las maestras de las escuelas Otto Kopper Steffens y el Jardín de Niños San Luis.

Entre las fuentes de información primarias están, la lista de control para evaluar el manejo de las emociones por parte de los niños y las niñas según el criterio de la docente y la observación por parte de las investigadoras para indagar el comportamiento del niño y de la niña con respecto al manejo de sus propias emociones ante situaciones cotidianas.

Principales fuentes secundarias que utilizamos como referencia para estructurar nuestro diseño de investigación:

- Desarrollo psicológico del ser humano.
- ¿El rostro provee el éxito de la información?: El rostro de las emociones humanas.
- Escala para la Evaluación de los Problemas Emocionales y de Conducta en Niños y Niñas en Edad Escolar.”
- Conceptos básicos para una pedagogía de la ternura.
- Programa del ciclo de Transición
- Desarrollo humano.
- La inteligencia emocional de los niños.

Es importante mencionar que consultamos varias direcciones de Internet, los cuales buscan la información solicitada a través de palabras claves y nos proporcionaron información válida para nuestra investigación.

### **3.4. Análisis de la información**

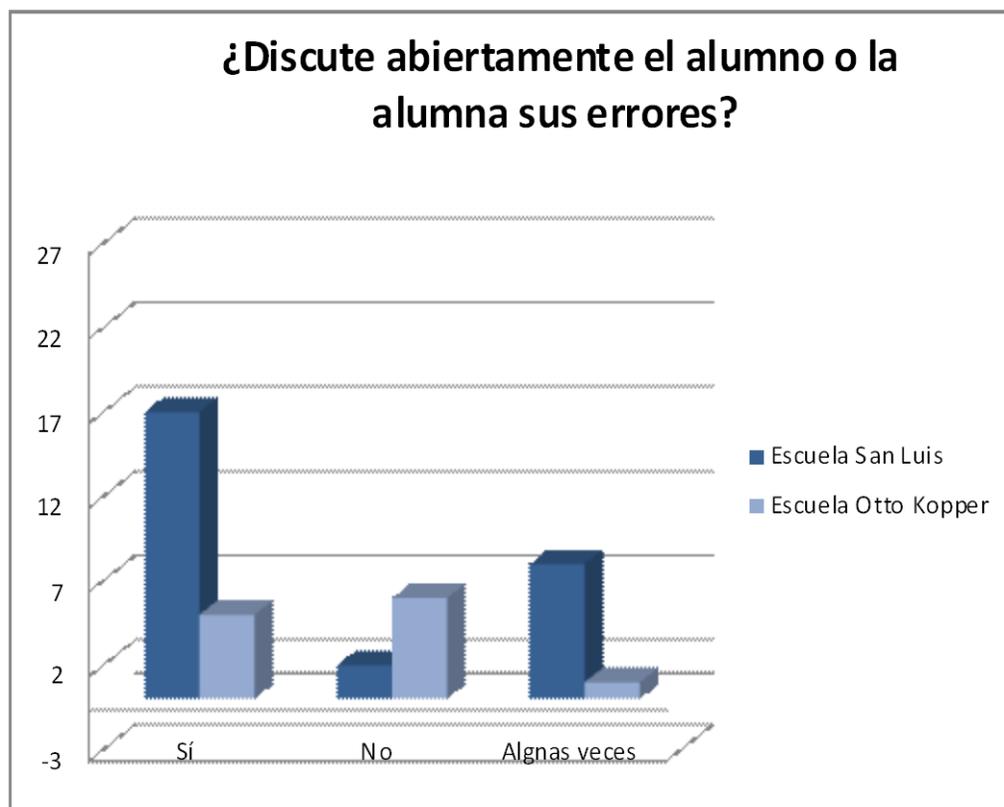
Para la realización de dicha investigación se aplican instrumentos anteriormente mencionados a docentes, niños y niñas; con el fin de estudiar el comportamiento de los estudiantes preescolares en relación con el manejo de las emociones

Tal información se analizó por medio del programa estadístico de Excel, el cual nos proporcionó las técnicas necesarias para presentar dicho estudio a través de gráficos y cuadros relacionados con la frecuencia de los datos obtenidos.

Se realizó el detalle pregunta a pregunta de la lista de control y de la escala de observación con las respectivas respuestas obtenidas y porcentaje, para así lograr un análisis más profundo y minucioso de estas. Se busca con ello, que el lector comprenda, de manera más eficiente, los resultados arrojados en relación con la teoría expuesta en uno de los capítulos propuestos en el presente estudio.

### 3.4.1. Resultados de la lista de control aplicada a los niños y a las niñas de la escuela San Luis y Otto Kopper, Alajuela, 2008.

Gráfico 1



Como se puede observar en el gráfico anterior y la comparación que se hace entre las dos Instituciones en las que se realizó el estudio, se logra determinar que en la escuela San Luis los niños y las niñas discuten más abiertamente sus errores con los adultos y adultas y con sus pares, las estudiantes y los estudiantes de la escuela Otto Kopper casi no o muy pocas veces los discuten con otras personas.

Con respecto a esto, Shapiro (1997) señala que “Un niño (a) de cinco años ha adquirido el lenguaje necesario y tiene por lo tanto la capacidad de utilizar palabras. La capacidad de nuestros hijos de mostrar una conciencia emocional y hablar de sus sentimientos se produce en la neocorteza y de esta manera siguen el desarrollo cognoscitivo” (p.249). Por lo tanto, es necesario enseñarles a los niños a comprender y comunicar sus propios errores, debido a que es parte del proceso emocional que los infantes deben interiorizar.

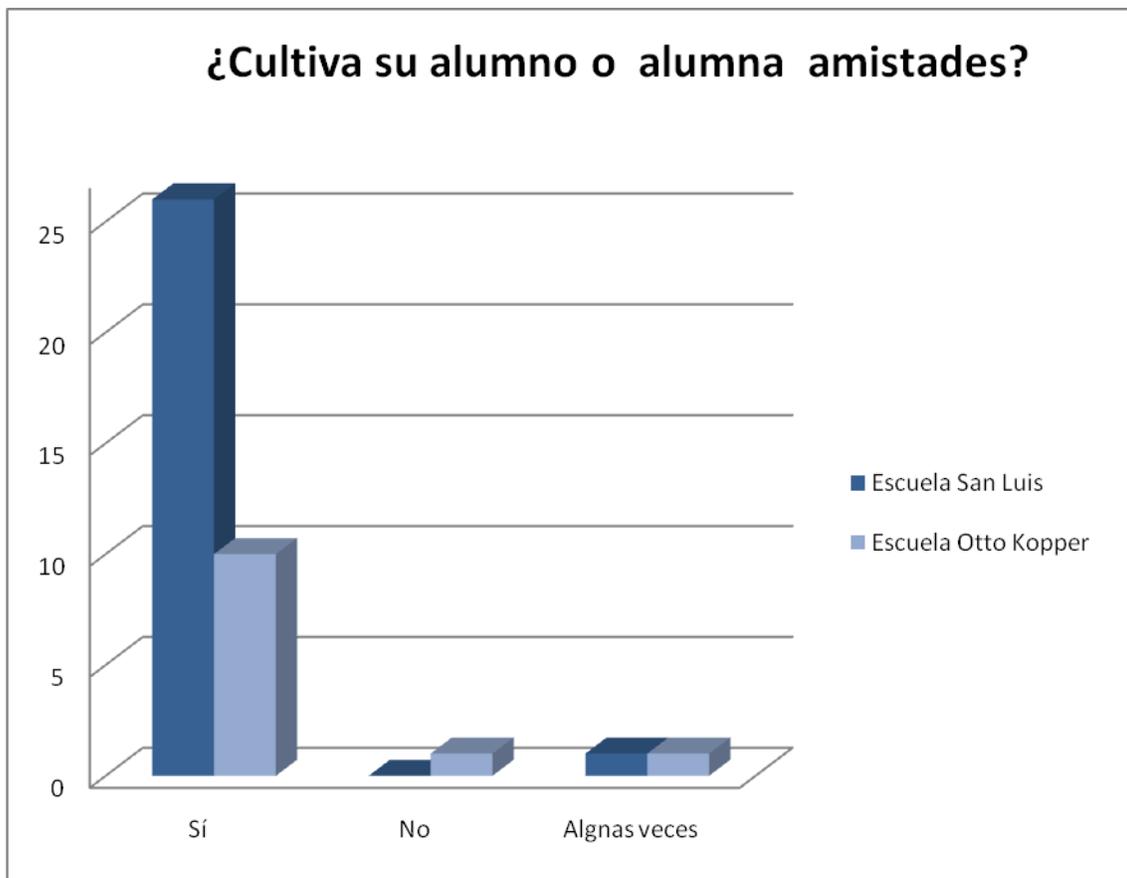
**Gráfico 2**



Como se demuestra en el gráfico los estudiantes de la Escuela San Luis son más propensos a ser optimistas, pues su mayoría logran ser positivos en sus conductas diarias; mientras que en la Escuela Otto Kopper más de la mitad del grupo no es optimista. Es así, que Lewis (citado por Papalia, 2006) menciona que “a los tres años los niños muestran emociones autoevaluativas: orgullo, vergüenza, y culpa. Ahora pueden evaluar sus propias pensamientos, planes deseos y conducta frente a los que se considera socialmente apropiado.” (p. 212).

Ahora bien, el optimismo se puede percibir dentro de las emociones autoevaluativas, debido a que ésta es una conducta comparable dentro de un grupo social; tal es el caso de las instituciones educativas que han servido como sujetos de investigación, pues se puede comparar que la Escuela San Luis posee educandos con características positivas en relación con el balance con los estudiantes de la escuela Otto Kopper.

**Gráfico 3**

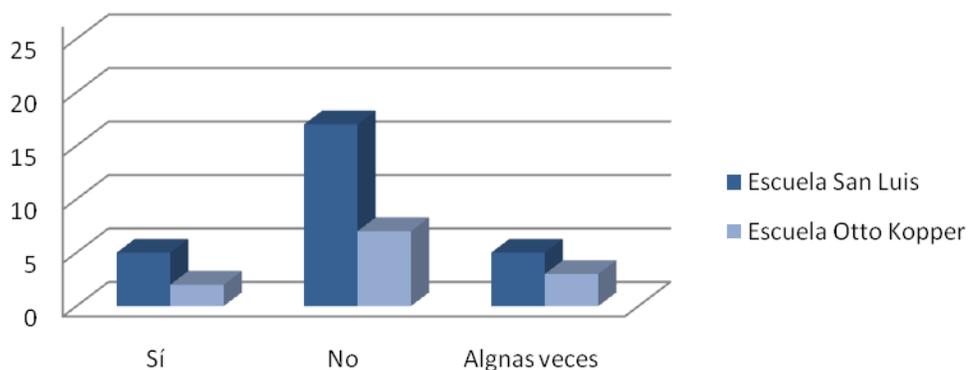


Según el gráfico anterior se puede evidenciar que en las dos instituciones educativas los niños y las niñas cultivan amistades positivamente, aunque en la escuela Otto Kopper hay un infante que no logra interrelacionarse con sus compañeros adecuadamente.

De este modo, según Papalia los infantes entre la edad de 5 a 7 años logran incrementar el interés por otros niños. Sin embargo, una de las características que presentan las estudiantes y los estudiantes con problemas emocionales o de conducta según Arce (1994) es la dificultad para relacionarse con otras personas.

## **Gráfico 4**

### ¿En las conductas del alumno o de la alumna se evidencia el uso excesivo de videos juegos y,o programas televisivos violentos?

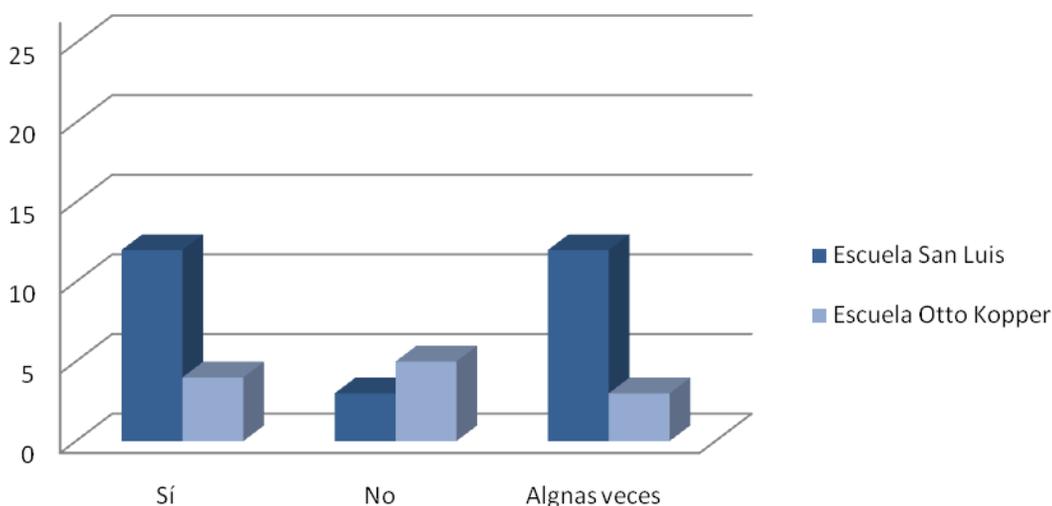


De acuerdo con el gráfico anterior, se puede denotar que la gran mayoría de las conductas de los estudiantes, de las dos escuelas, no evidencian el uso excesivo de videojuegos y, o programas televisivos violentos; no obstante, en el Jardín de Niños San Luis se presentan más problemas de conducta que podría deberse al nivel de agresividad que observan las niñas y los niños en los medios de comunicación.

Por lo tanto, los infantes de edades preescolares interiorizan todas las conductas, características y forma de vida de su contexto inmediato, así lo señala Craig (2000, p. 287) cuando menciona que “El periodo preescolar es una época en que se acelera el ritmo de aprendizaje del niño respecto a su mundo social. En teoría, aprende lo que constituye una conducta buena o mala; a controlar sus sentimientos, sus necesidades y deseos en formas socialmente aceptables”. Así que en los resultados obtenidos los niños y las niñas que presentaron problemas emocionales y de conductas presuntamente miran programas con alto contenido de agresividad que es evidenciado en la interacción social y trabajo cotidiano del alumno y la alumna.

**Gráfico 5**

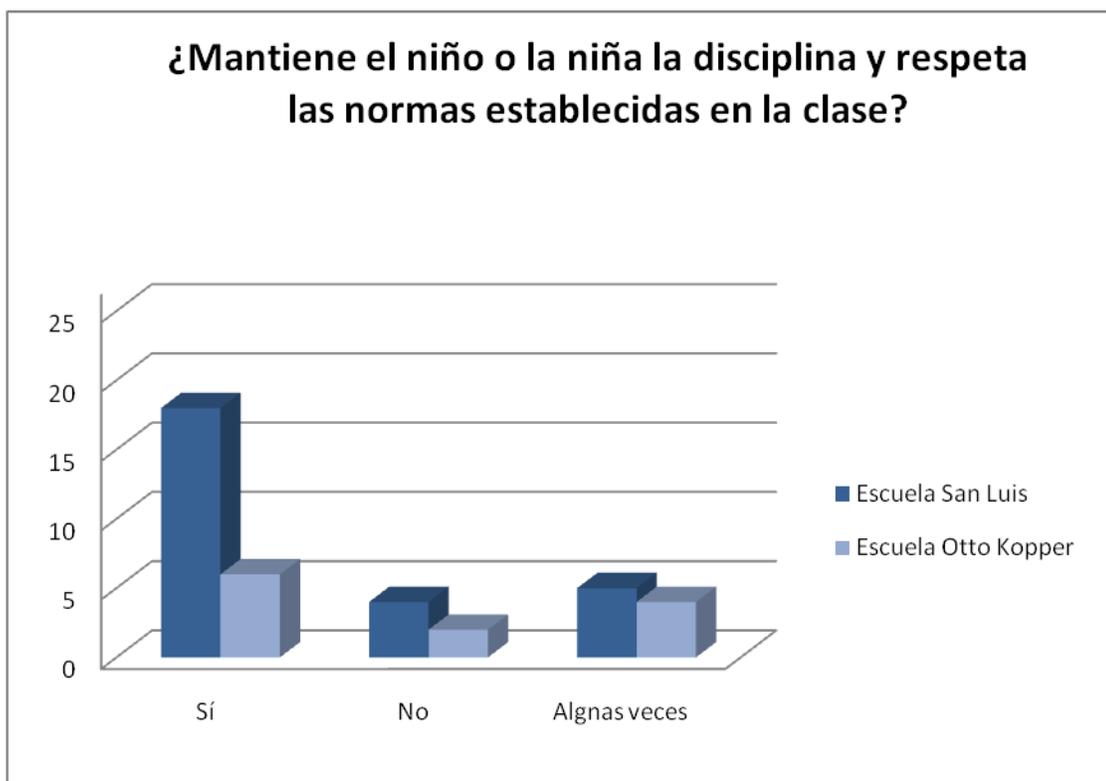
### ¿Maneja el alumno o la alumna las emociones ante situaciones negativas o problemáticas?



Como se demuestra en el gráfico anterior, la gran mayoría de las estudiantes y los estudiantes de las dos instituciones educativas no manejan las emociones ante situaciones negativas y problemáticas, pues en los grupos los resultados son similares. Sin embargo, en la escuela Otto Kopper hay más cantidad de niños y niñas que definitivamente no manejan emociones ante situaciones conflictivas y en la Escuela San Luis un poco menos de la mitad del grupo logra manejarlas algunas veces.

De esta manera, es de gran importancia la expresión de emociones saludables y adecuadas ante situaciones problemáticas, por lo que para Erickson citado por Craig (2000), los niños que no logran resolver estos primeros conflictos psicosociales pueden tener problemas de ajuste más adelante. (p.287).

## Gráfico 6

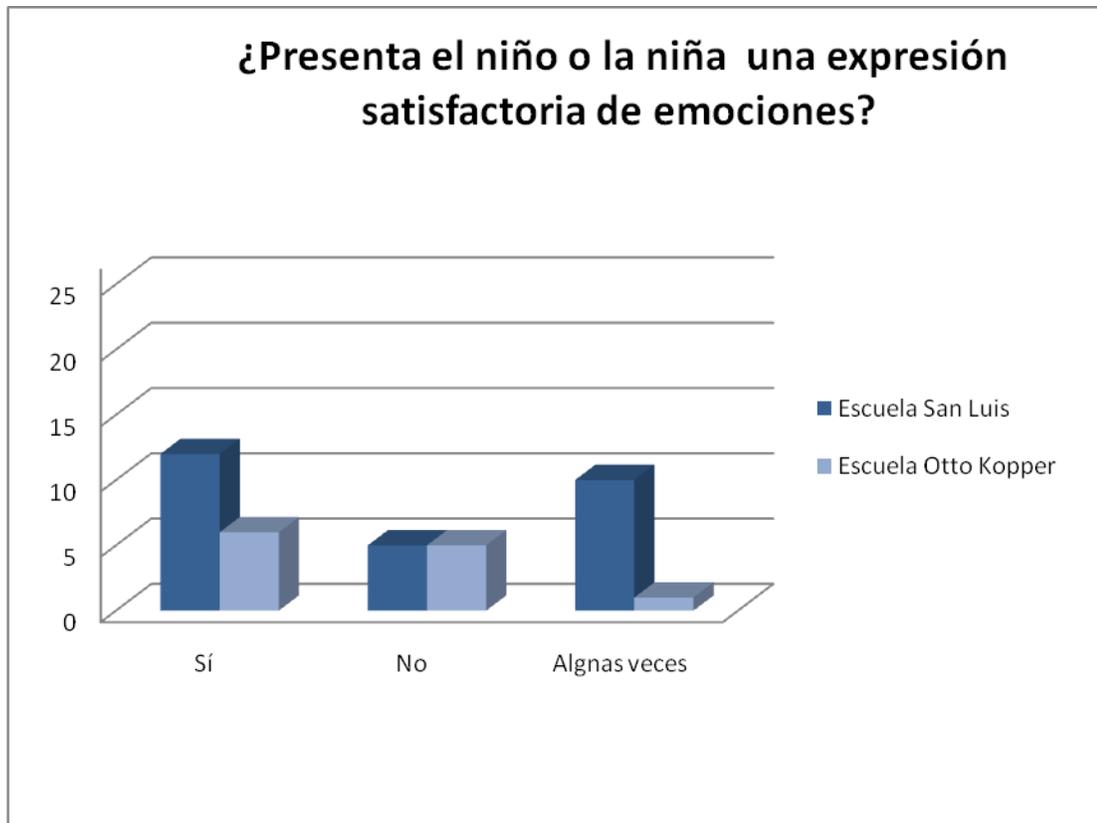


En el gráfico anterior se puede observar que en la Escuela San Luis 18 de las niñas y de los niños logran mantener la disciplina y el respeto por las normas de clase, al igual que en la Escuela Otto Kopper la mitad de las estudiantes y de los estudiantes del grupo también lo logran.

Es necesario recalcar que en la última institución mencionada, un número importante del grupo (la mitad) presenta algunas veces irrespeto a las reglas de clase, que según Magallón (2007) es:

“Frecuentes conductas inadecuadas que son inesperadas en el contexto en que ocurren (ataques físicos y/o verbales injustificados a otras personas). Por lo tanto, los problemas de disciplina son una señal clara que el (la) niño(a) está presentando posibles dificultades emocionales o de conducta.” (p.60).

### Gráfico 7



En cuanto a la expresión satisfactoria de emociones es interesante recalcar que tanto en la Escuela San Luis como en la Otto Kopper la mitad de la población sí exterioriza favorablemente sus emociones. No obstante, si se observa detenidamente aún existe una cantidad significativa de niños y de niñas que poseen dificultades para la manifestación sana de emociones.

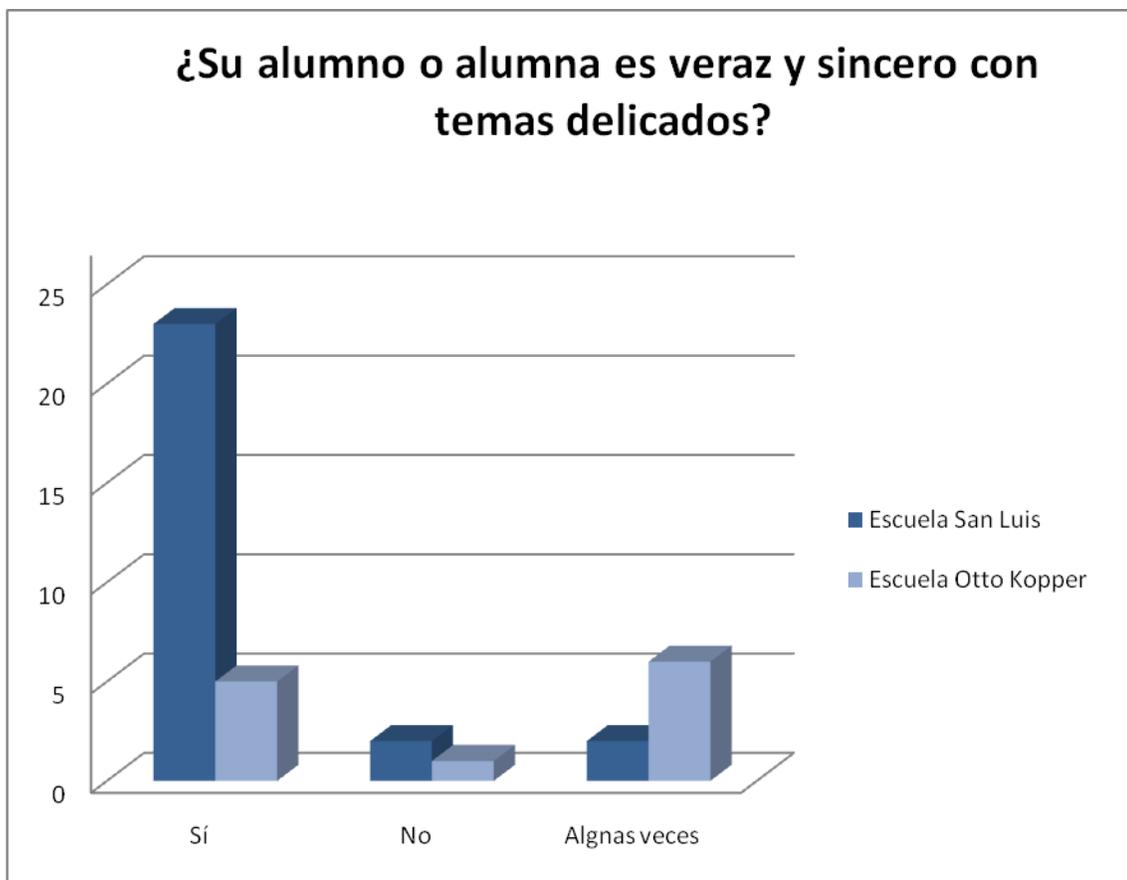
De tal manera, al existir cierto grado de problemática en la expresión y manejo saludable de emociones es importante sacar a colación, lo que Craig (2000) explica que:

“el niño debe aprender a controlar una amplia gama de sentimientos o emociones. Algunos son positivos como la alegría, el afecto y el orgullo, no así otros: la ira, el temor, la ansiedad, los

celos, la frustración y el dolor. Sin embargo, en uno y otro caso debe de adquirir los medios para atenuarlos y expresarlos en formas aceptables desde el punto de vista social.” (p.288).

Es así, que los sujetos que demuestran una comunicación adecuada de sus emociones es porque han aprendido a controlarlas y a reconocerlas.

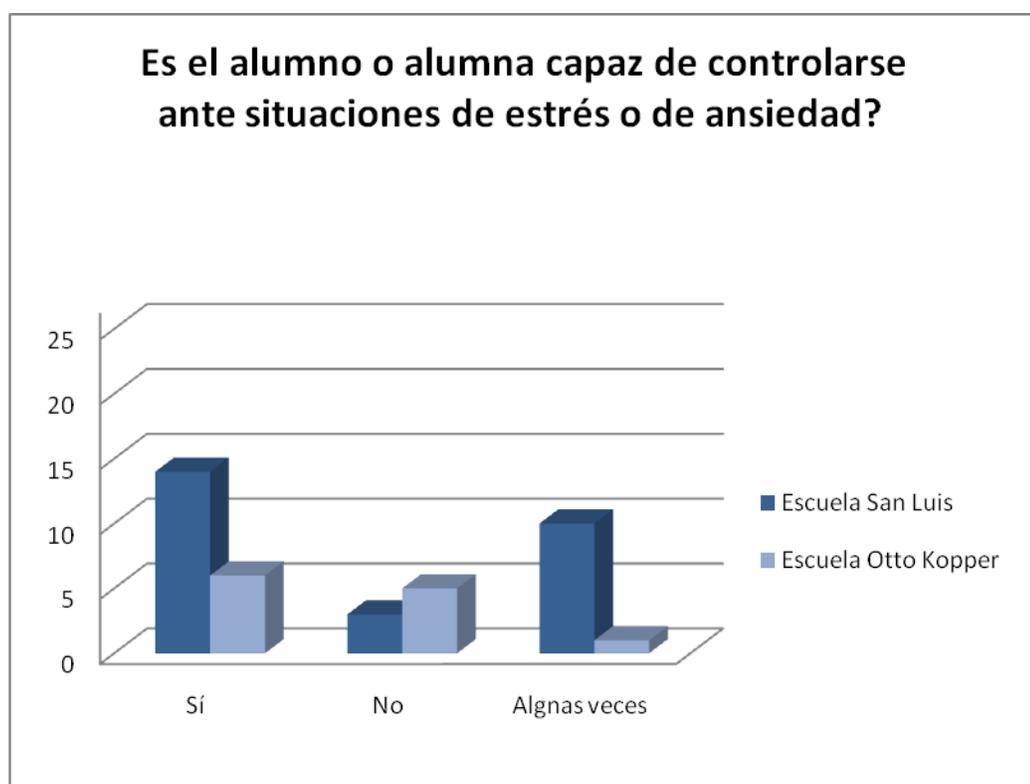
**Gráfico 8**



De acuerdo con el gráfico anterior, se puede denotar que los niños y las niñas de la Escuela San Luis son más sinceros y veraces al tratar temas delicados, por el contrario en la Escuela Otto Kopper en la de estudiantes solamente algunas veces consiguen ser francos y honestos al tratar contenidos sensibles con otras personas.

Por consiguiente, es necesario contrastar lo anterior con lo que menciona Craig (2000) “A los seis años, casi todos los niños han perfeccionado ya sus habilidades de afrontamiento, y poseen además un estilo personal que se basa en su incipiente autoimagen.” (p.287). Por lo que a estas edades los infantes deben haber desarrollado los sentimientos de confianza y sinceridad para poder dialogar sobre sus problemas y dificultades con personas cercanas.

**Gráfico 9**

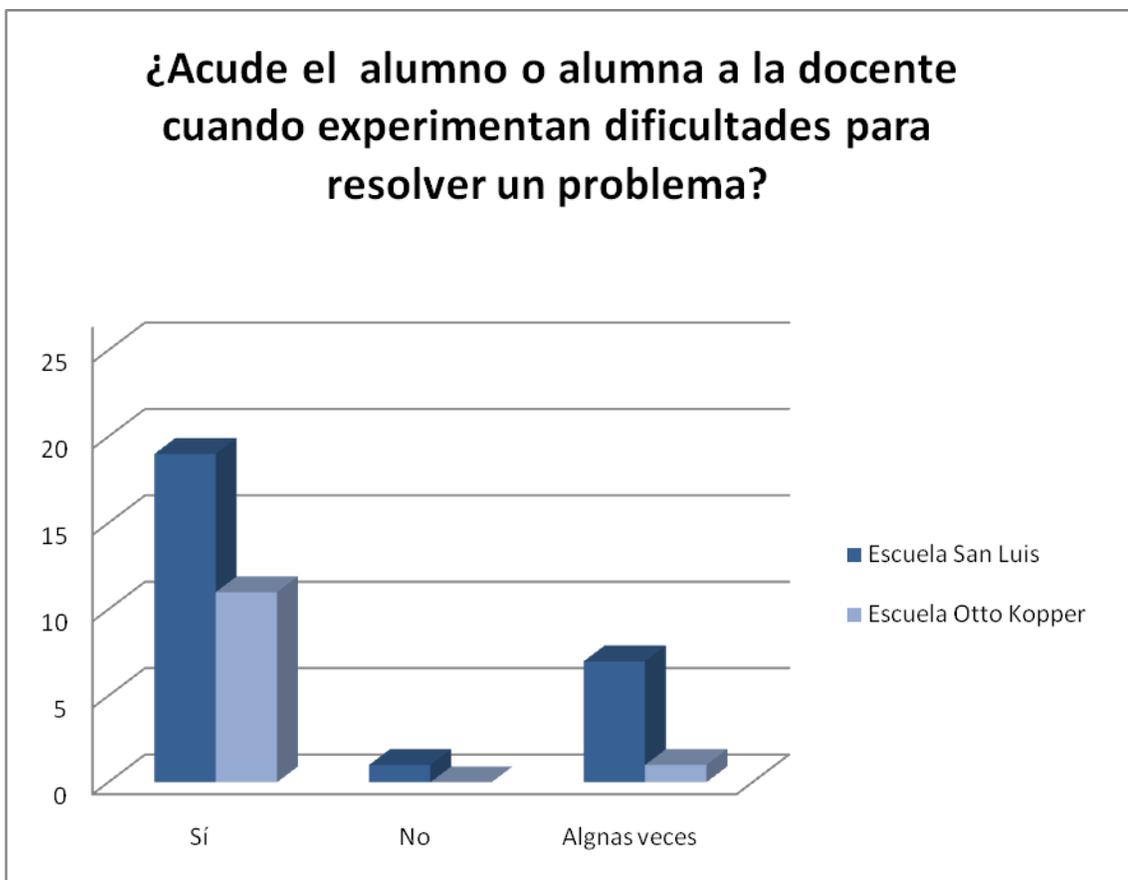


De acuerdo con el presente gráfico, se puede observar que en la Escuela Otto Kopper las niñas y los niños son menos vulnerables a controlarse en situaciones estresantes o ansiosas, mientras que en la Escuela San Luis hay mayor dominio por parte de las educandos y los educandos. Craig (2000) nos explica que

“El sentido de identidad personal y cultural que las y los niños adquieren entre los dos y los seis años se acompaña de muchos sentimientos intensos. No es fácil encontrar formas aceptables de afrontar el temor y la ansiedad, el malestar y la ira, el dolor y la alegría, la sensualidad y la curiosidad sexual las y Los niños a menudo sufren conflictos al hacerlo.” (p. 287).

La sociedad influye definitivamente en el manejo adecuado o inadecuado de las emociones que los infantes van desarrollando desde sus primeros años de vida.

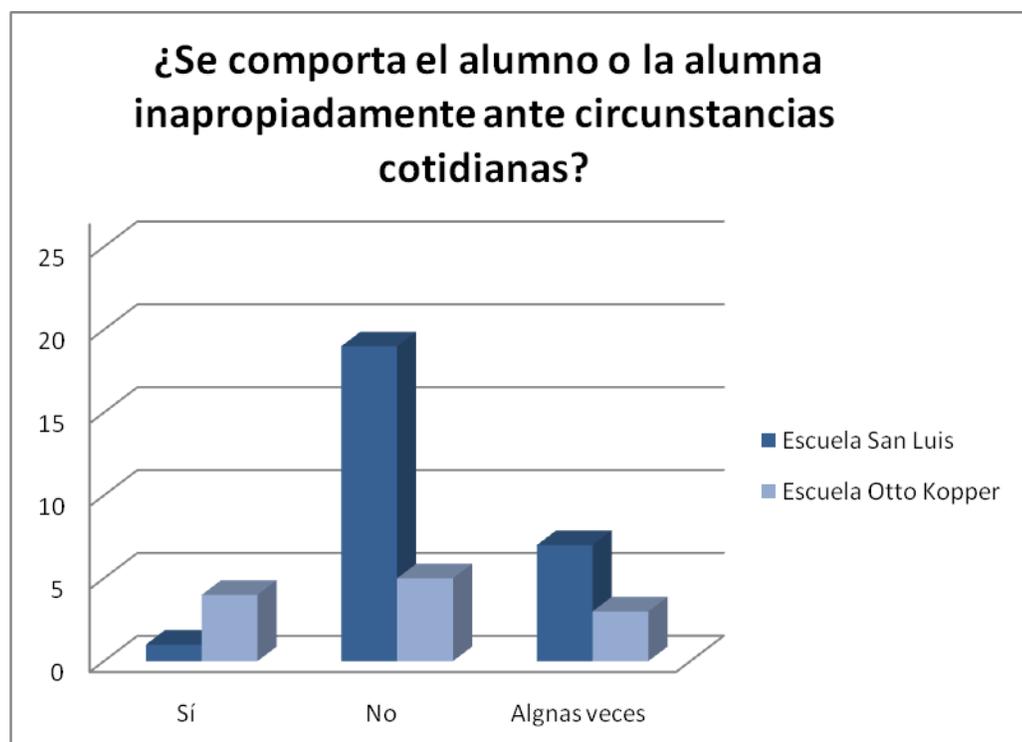
**Gráfico 10**



Como se puede observar en el presente gráfico los sujetos integrados en la investigación en su mayoría acuden a la docente cuando están expuestos a situaciones

que generen emociones negativas, de tal forma que cuentan con la orientación de esta para poder encontrar soluciones pacíficas ante ambientes conflictivos. Craig (2000) explica que “a los seis años los niños son más verbales y reflexivos; también se enojan menos y se controlan mejor. Enfrentan la ira y la frustración en formas más diversas.” (p.288). Así es que, los infantes que cuentan con contextos de orientación por parte del adulto logran una mayor autoregulación y conocimiento de sus emociones de tal forma que están conscientes de estas y pueden llegar a solucionar problemas internos y externos de la mejor manera.

**Gráfico 11**



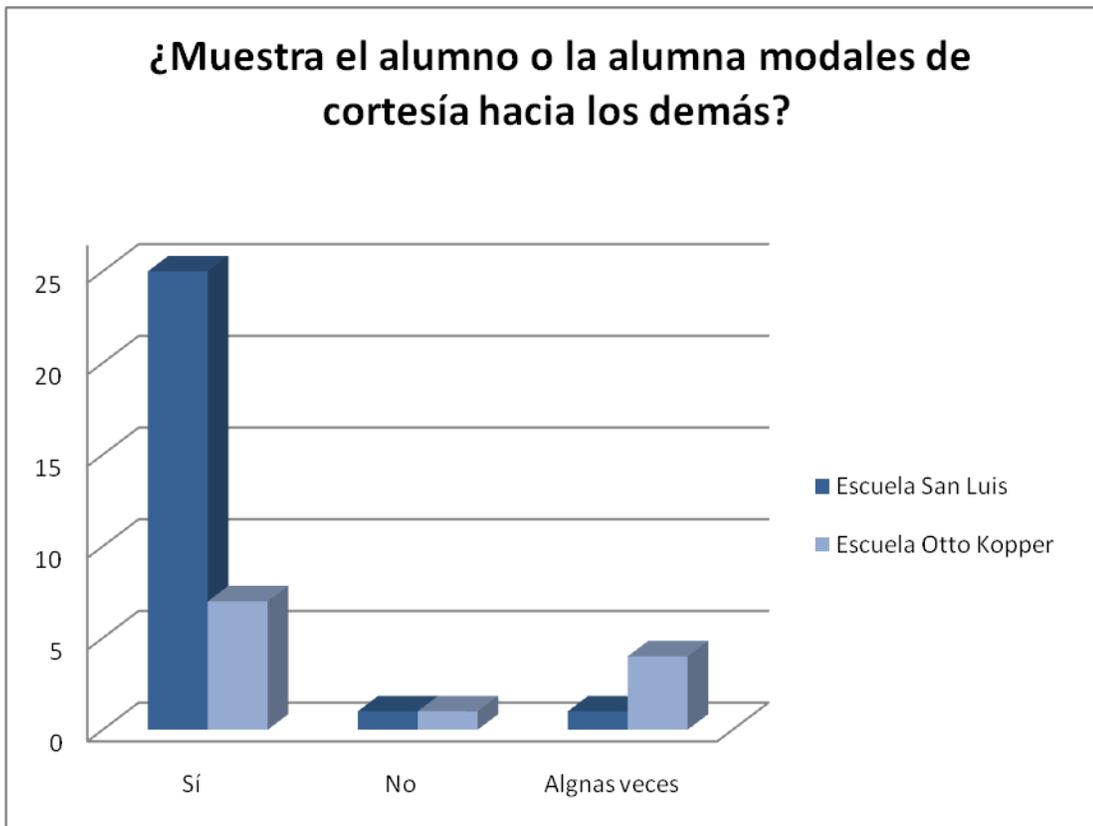
En este gráfico se puede observar que en la escuela Otto Kopper se presenta un mayor porcentaje de niñas y niños que se comportan inapropiadamente ante

circunstancias cotidianas, mientras que en la escuela San Luis más de la mitad del grupo no muestra conductas inadecuadas en situaciones diarias del salón de clase.

De este modo, son muchas las conductas inapropiadas que pueden exteriorizar diariamente esta población; sin embargo, Mora, citado por el Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa (2005), menciona otras formas de presentación de los problemas emocionales y de conducta que se deben tener presente en trabajo diario, como lo son:

“el no acatamiento de límites ni de autoridad, fobias o miedos exagerados, inseguridad o timidez, pobre autoimagen, sin autoestima, poca tolerancia a la frustración, deficientes niveles de atención y concentración, uso de vocabulario soez, conductas agresivas hacia sus iguales o adultos (físicas o verbales), trastornos en la lectura de lo social, lectura del cuerpo del otro, trastornos en las relaciones sociales, entre otras.” (p.21).

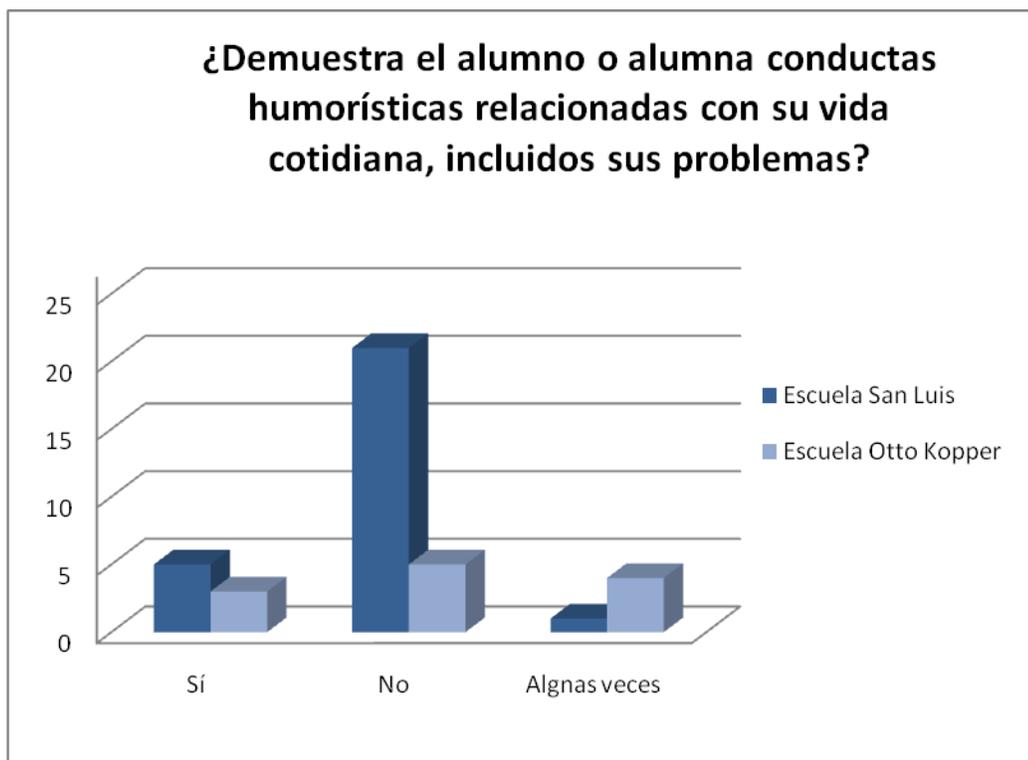
## **Gráfico 12**



Conforme al gráfico anterior, se denota que la mayoría de las estudiantes y de los estudiantes de los dos jardines infantiles demuestran adecuados modales de cortesía ante sus compañeros y compañeras y demás personas. A pesar de presentar cierta similitud entre ambas instituciones, los niños y las niñas de la escuela Otto Kopper presentan un nivel mayor de falta de modales, esto debido quizás a la situación de riesgo social y abandono en la que se desenvuelven. Lo cual es confirmado por el Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa, (2005) cuando explican que:

“El trastorno emocional o conductual es más que una respuesta transitoria esperada a productores de tensión psicológica en el entorno del individuo y persiste a pesar de las intervenciones individualizadas, como la retroalimentación al individuo, la consulta con los padres o familias y/o las modificaciones del ambiente educativo.” (p.16- 17).

### Gráfico 13



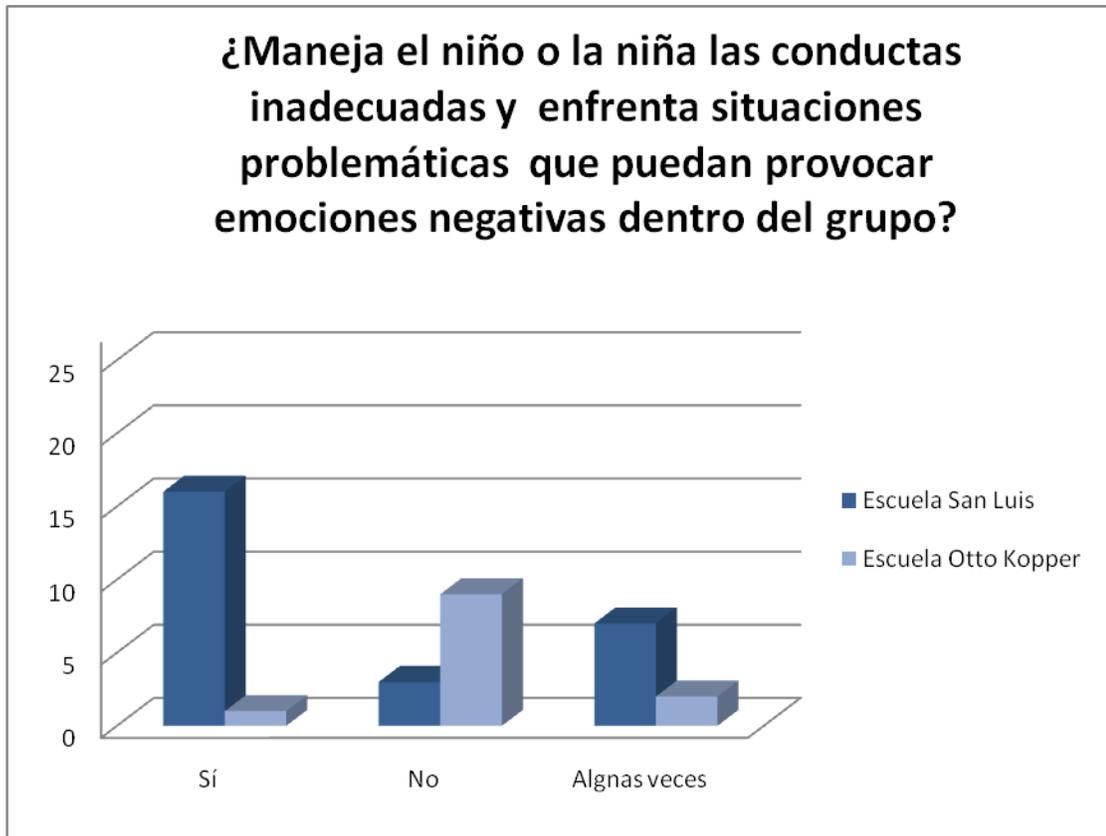
Con respecto al presente gráfico, se puede observar como los estudiantes de la escuela San Luis presentan un mayor nivel de dificultad para resolver los problemas con humor y entusiasmo, en comparación con los infantes de la Escuela Otto Kopper que está proporcionalmente dividido. De ahí la importancia que según Maya (2002) debemos darle a la afectividad en los salones de clase, pues el autor explica que:

“El aprendizaje y desarrollo de la afectividad, de la ternura y de las emociones, antes que de las asignaturas positivistas, hay que visualizarlo desde las actitudes, desde el libro vivo, encamado que hay que leer permanente y cotidianamente en las personas y en sus interacciones sociales.” (p.115).

Es así, que lo anterior enfoca a que los profesionales en educación, antes que informar deben de formar a las educandos y los educandos en el

sentido que les permita desarrollar una personalidad equilibrada y armónica, que le ayude a enfrentar la vida con humor.

**Gráfico 14**

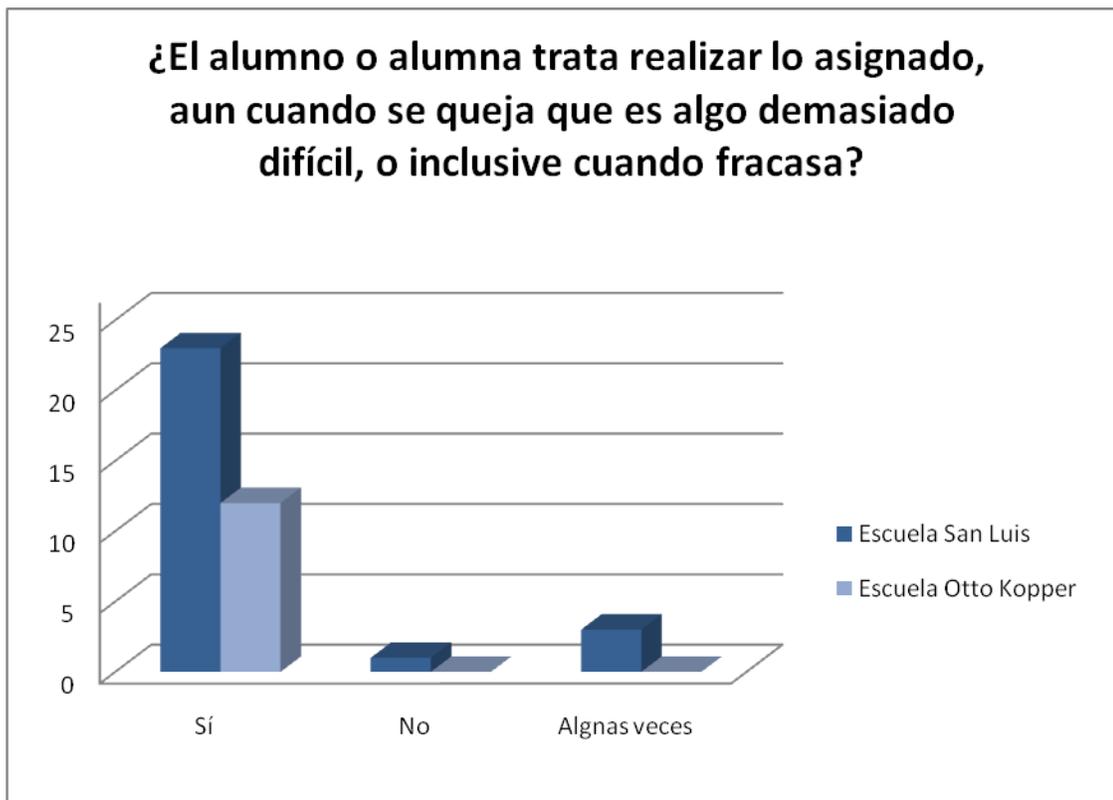


En el anterior gráfico se evidencia que en la escuela Otto Kopper la mayoría de los sujetos y de los sujetos de la investigación no manejan las conductas inadecuadas, por consiguiente se provocan emociones negativas que les dificulta enfrentar situaciones problemáticas. Sin embargo, en la escuela San Luis el mayor porcentaje de los niños y niñas si logran controlar los comportamientos inoportunos y consecuentemente las emociones poco positivas.

De esta manera, es de gran importancia que los niños y las niñas preescolares logren tener la capacidad de reconocer sus propias emocionales para evitar canalizarlas negativamente, así Shapiro (1997) menciona que:

“La persona que no se hace cargo de sus propias emociones termina siendo dominada por éstas y perdiendo el control de sí mismo. Cuando no se tiene la posibilidad de ejercer el control sobre las emociones, perdemos la posibilidad de usarlas, de manera constructiva y al servicio de lo que queremos lograr.” (p, 245).

**Gráfico 15**

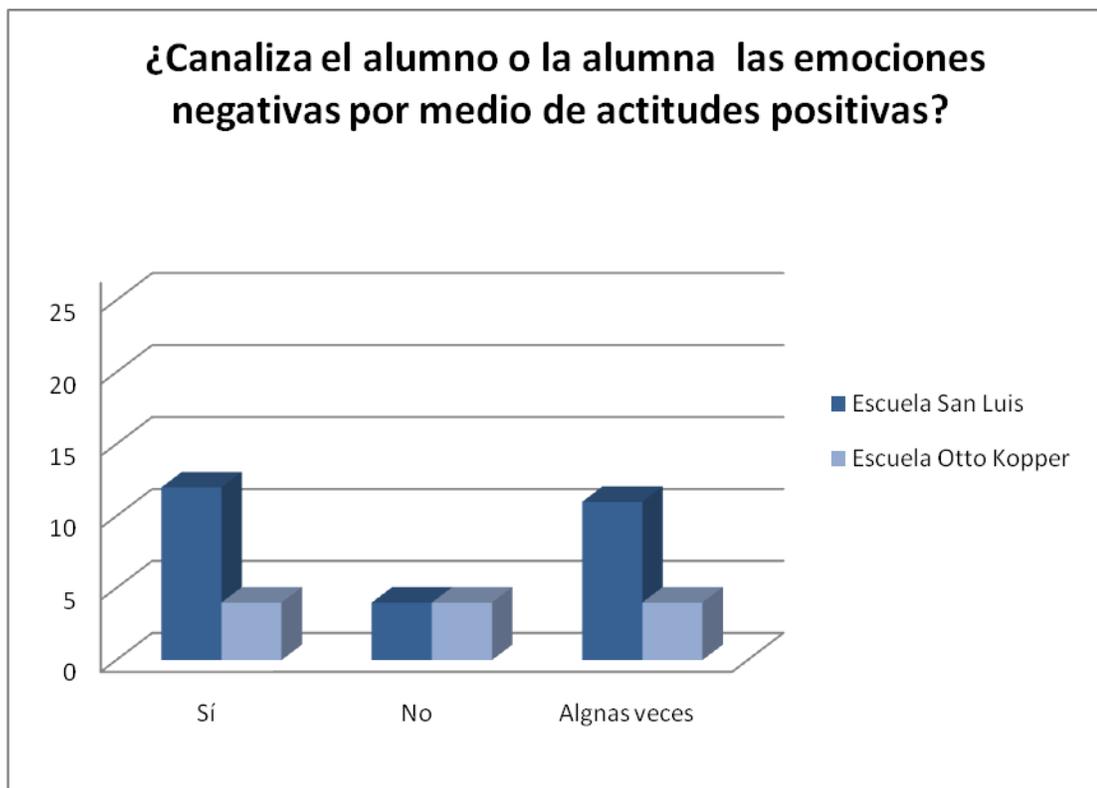


En cuanto al gráfico anterior, se puede observar que en ambas Escuelas los estudiantes y las estudiantes en su mayoría tratan de hacer las actividades, aun cuando se quejan que son demasiado difícil o inclusive cuando fracasan, solamente en la escuela San Luis se da un porcentaje muy bajo de alumnos y alumnas que no lo logran adquirir esta conducta.

De ahí la importancia que según Shapiro (1997) tiene “Hablar de los sentimientos y por lo tanto de las emociones es la forma directa de comprenderlos y controlarlos, es decir, conocer cómo se desarrollan dentro de nuestro ser ayudan a lidiar con el impulso

que éstas provocan en el comportamiento de los individuos.” (p.245). Es así, que si los estudiantes logran hablar o desahogarse sobre el manejo de sus emociones y sentimientos negativos ante una actividad estresante, lograrán ser más perseverantes y constantes en el trabajo cotidiano.

**Gráfico 16**



Es de relevancia recalcar que en el gráfico anterior se puede observar que en ambas instituciones educativas la mayor parte de los niños y de las niñas logran canalizar las emociones negativas por medio de actitudes positivas, además, presentan igual cantidad de alumnos y de alumnas que no consiguen manejar las emociones negativas. Por lo tanto, Shapiro (1997) resalta la importancia que tiene ayudar a los niños y a las niñas preescolares a reconocer y comunicar sus emociones positivamente:

“El niño que logra identificar, por ejemplo, qué es lo que le produce rabia y la manera como empieza a experimentar la, puede evitarla o sacar provecho de esa emoción. Éste conocimiento le ayuda actuar responsablemente cuando esta emoción aparece; sabe de antemano que si se siente con rabia puede actuar de una u otra forma, y aunque una sea más productiva que la otra, él puede escoger. Sólo si el niño conoce sus propias emociones, puede actuar con responsabilidad frente a sí mismo.” (p.246).

**Gráfico 17**

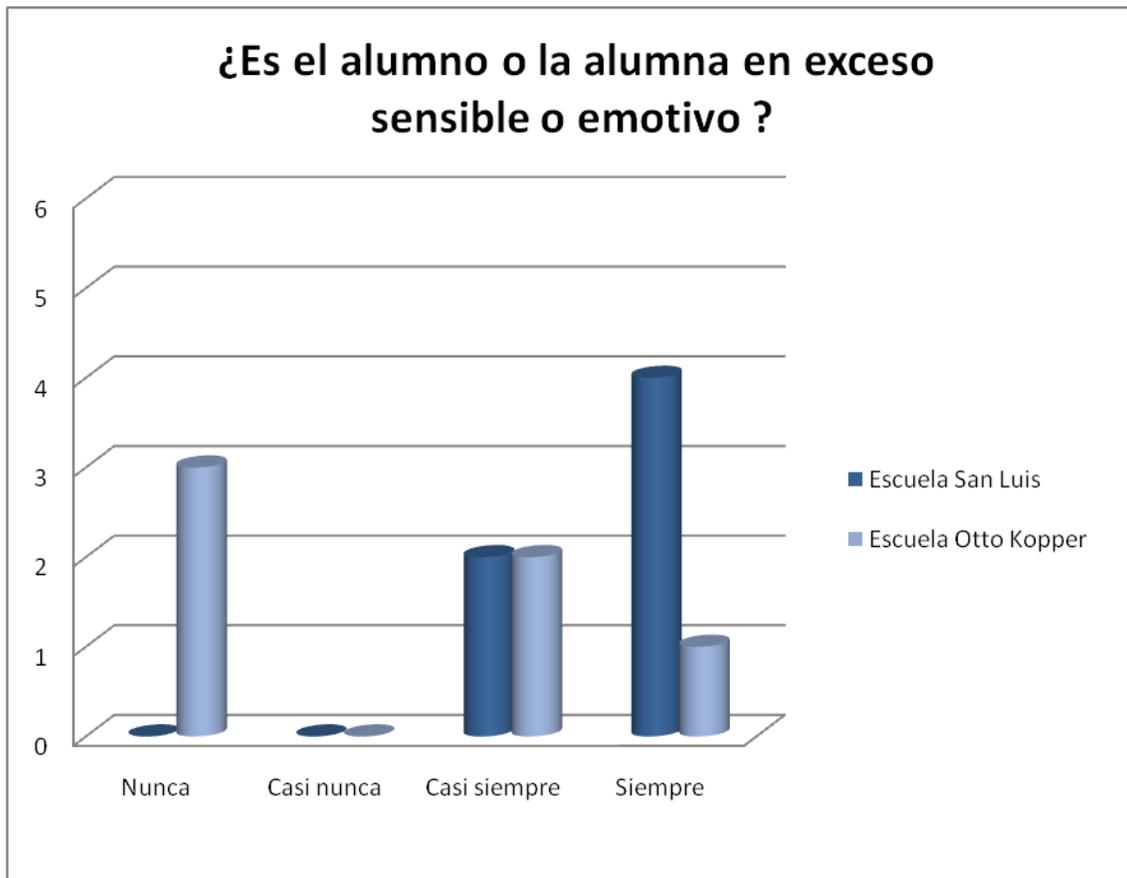


De acuerdo al gráfico anterior, se puede denotar con las estudiantes y con los estudiantes de la escuela Otto Kopper manifiestan en mayor grado la omisión o negación de la verdad ante circunstancias delicadas, mientras que los educandos del Jardín de niños San Luis son más propensos a decir la verdad.

Al respecto Ana Freud, citada por Craig (2000), menciona que entre los mecanismos más comunes de defensa, entre los cinco y los seis años, se encuentra la negación; “la cual consiste en no admitir que hay una situación o que ha ocurrido un hecho.” (p. 287).

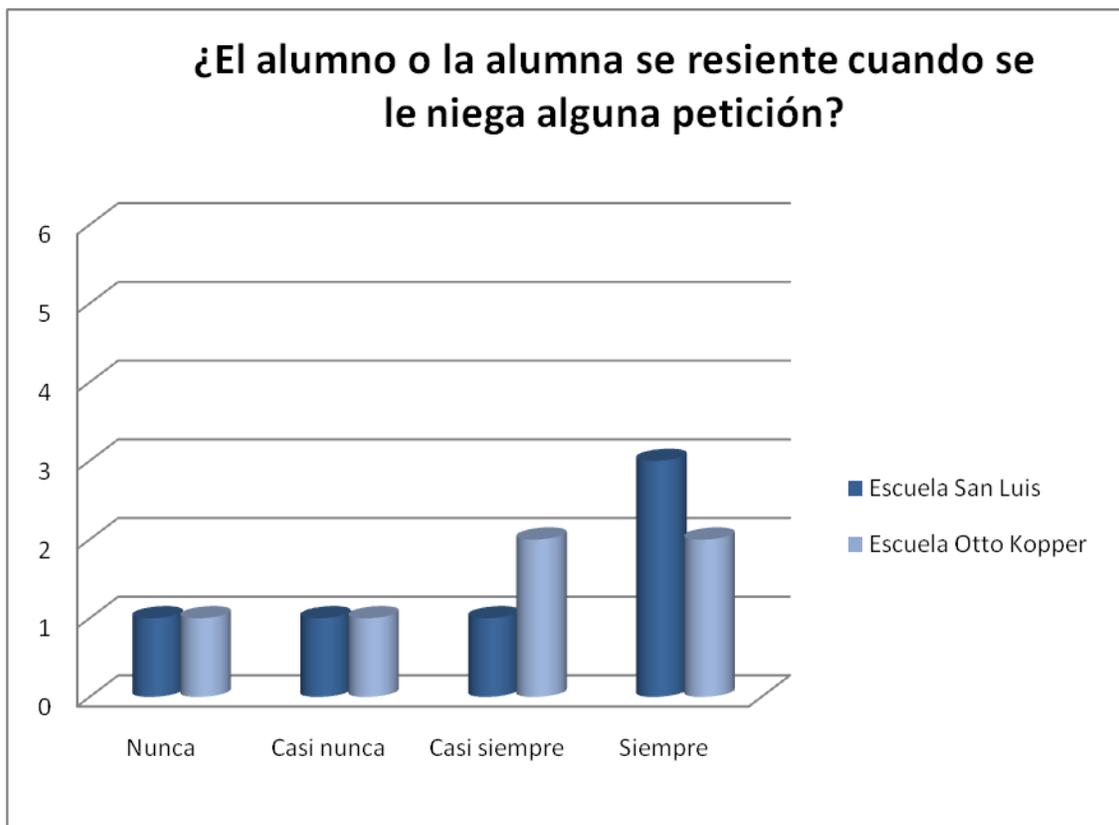
### **3.4.2. Resultados de la escala de Observación aplicada a los niños y a las niñas de la escuela San Luis y Otto Kopper, Alajuela, 2008.**

#### **Gráfico 1**



En cuanto al gráfico anterior, se puede observar que en la Escuela San Luis de seis estudiantes niños y niñas que se tomaron de muestra, cuatro son excesivamente emotivos y sensibles, mientras que en la Otto Kopper estos sentimientos y emociones son menos exteriorizadas o expresadas, debido a que los niños y las niñas sobreviven en contextos más rudos, violentos y con graves problemas sociales como la venta y consumo de droga. De esta manera, Le Doux, citado por Maya (2002), afirma que “...algunas emociones, muchas tal vez, tienen una base biológica, pero los factores sociales, es decir, cognitivos, también son extremadamente importantes...” (p. 61). Quizás en estas escuelas las educandos y los educando se van a ambos extremos, por un lado los que son totalmente sensibles y por el otro más bien los que muestran un grado de insensibilidad.

**Gráfico 2**

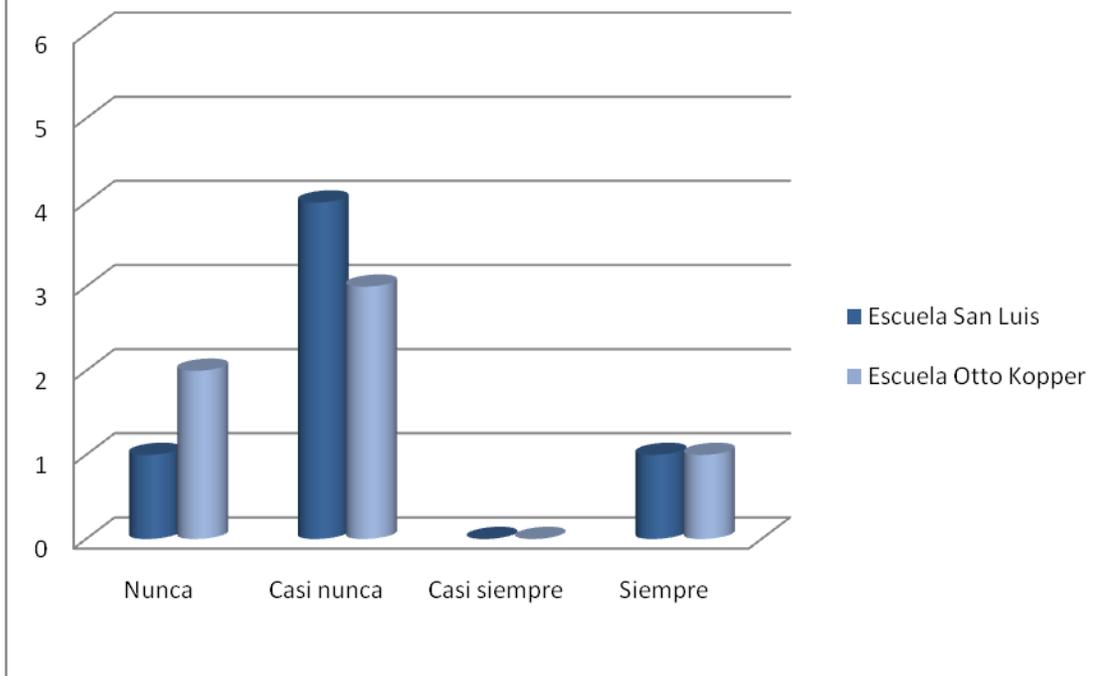


De acuerdo con el anterior gráfico, se comprobó que los resultados de este ítem son muy similares en ambas instituciones educativas, debido a que la mitad de los dos grupos de estudio siempre y casi siempre se resiente cuando se le niega alguna petición, mientras que la otra mitad nunca y casi nunca se resiente cuando se le prohíbe cierta solicitud.

Desde su punto de vista, Quay, citado por el Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa (2005), describe entre las características más comunes de las personas con problemas emocionales “problemas de personalidad o ansiedad/retraimiento: está ansioso, miedoso, tenso, tímido, vergonzoso, apartado, desvalido, deprimido, triste, molesto, hipersensible, se siente herido fácilmente, se siente inferior, se pone nervioso con facilidad.” (p.20). Es decir, que son sujetos con baja estima y que al no hacer lo que ellos piden, se resienten muy fácilmente.

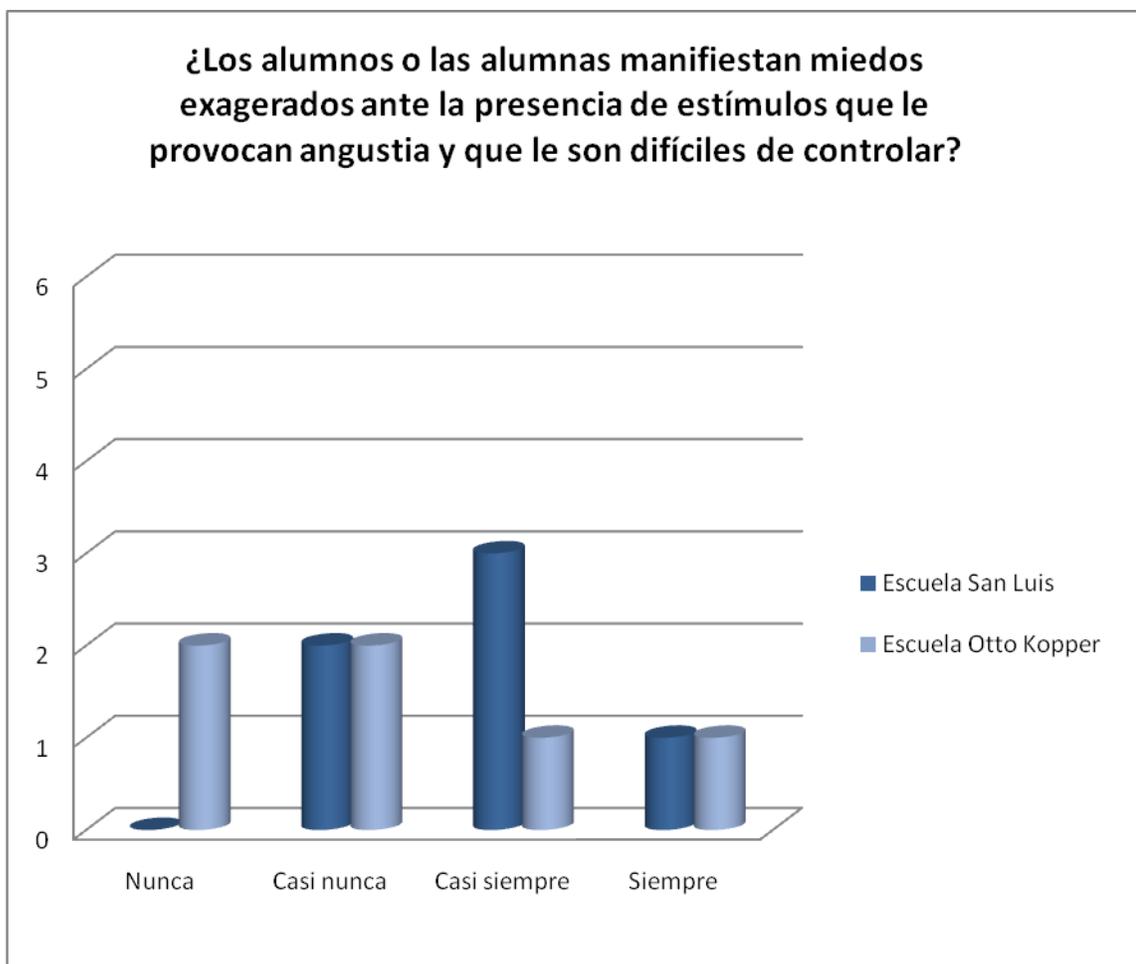
**Gráfico 3**

## ¿Muestra el alumno o la alumna excesiva preocupación por cosas comunes?



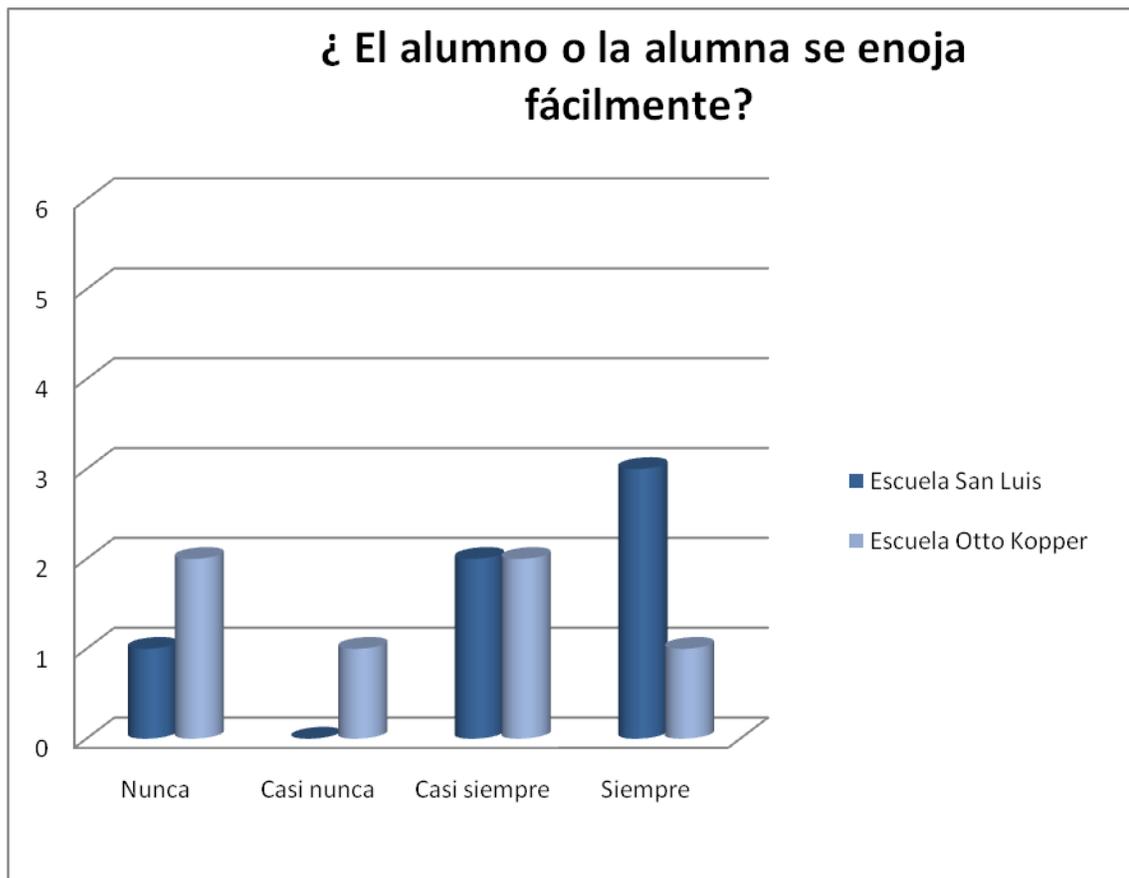
Como se demuestra en el gráfico, la mayoría de los infantes de ambas instituciones educativas casi nunca muestran excesiva preocupación por asuntos comunes, lo que implica que los diferentes estados afectivos no se pueden manejar directamente y hay que hacerlo mediante los procesos cognitivos y la acción. Esto supone implicaciones prácticas de gran importancia que lleven a los educandos a razón sobre aquellos asuntos que realmente tienen relevancia y que merecen cierto grado de preocupación. Al igual Arce (1994), menciona que en las niñas y en los niños con trastornos emocionales se evidencia "una preocupación excesiva de que les ocurra algo malo a sus seres queridos o temor a que lo abandonen. Puede presentar fobia a cualquier otro ambiente que no sea su hogar." (p 29).

### Gráfico 4



De acuerdo con el actual gráfico, se puede describir que los niños observados y que las niñas observadas del Jardín de niños San Luis manifiestan más miedos ante la existencia de estímulos que le provocan angustia y que son difíciles de controlar, mientras que del Jardín de niños Otto Kopper la mayoría de educandos nunca o casi nunca presentan esta característica. Gray, citado por Magallón (2007), la define como Miedos exagerados que son “la manifestación de temor ante la presencia de estímulos que le provocan angustia y que son difíciles de controlar. Una de las alteraciones más significativa es la fobia escolar.”(p. 61). Asimismo, esta suele presentarse a cualquier edad, aunque con mayor frecuencia en niños y las niñas entre 4-5 a los a los 10 años.

### Gráfico 5



Desde una óptica que enmarca la deficiencia, Quay, Citado por el Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa (2005) describe las características más comunes de las personas que poseen problemas emocionales, entre las cuales están los “Desórdenes de conducta: pelea, golpea, agrede, tiene accesos de cólera, es desobediente y retador, destruye cosas o la propiedad de otros, es impertinente, mordaz e imprudente” (p.60). Característica que se describe en el presente grafico a través de la emoción del enojo, la cual está mayormente presente en los sujetos de investigación de la Escuela San Luis y, a su vez menor cantidad en los individuos de la Escuela Otto Kopper.

**Gráfico 6**



Como se puede observar gracias al aporte del presente gráfico, los parvularios de la Escuela San Luis manifiestan en mayor porcentaje una de las características que es parte de los problemas emocionales y de conducta como lo es el reírse sin causa aparente, en comparación con los niños y con las niñas de la Escuela Otto Kopper cuyo mayor porcentaje está en los rangos de nunca y casi nunca. Lo cual lo confirma Arce

(1994), cuando explica que “algunas de las características que presentan, los niños con trastornos emocionales el reírse sin razón aparente.” (p.29).

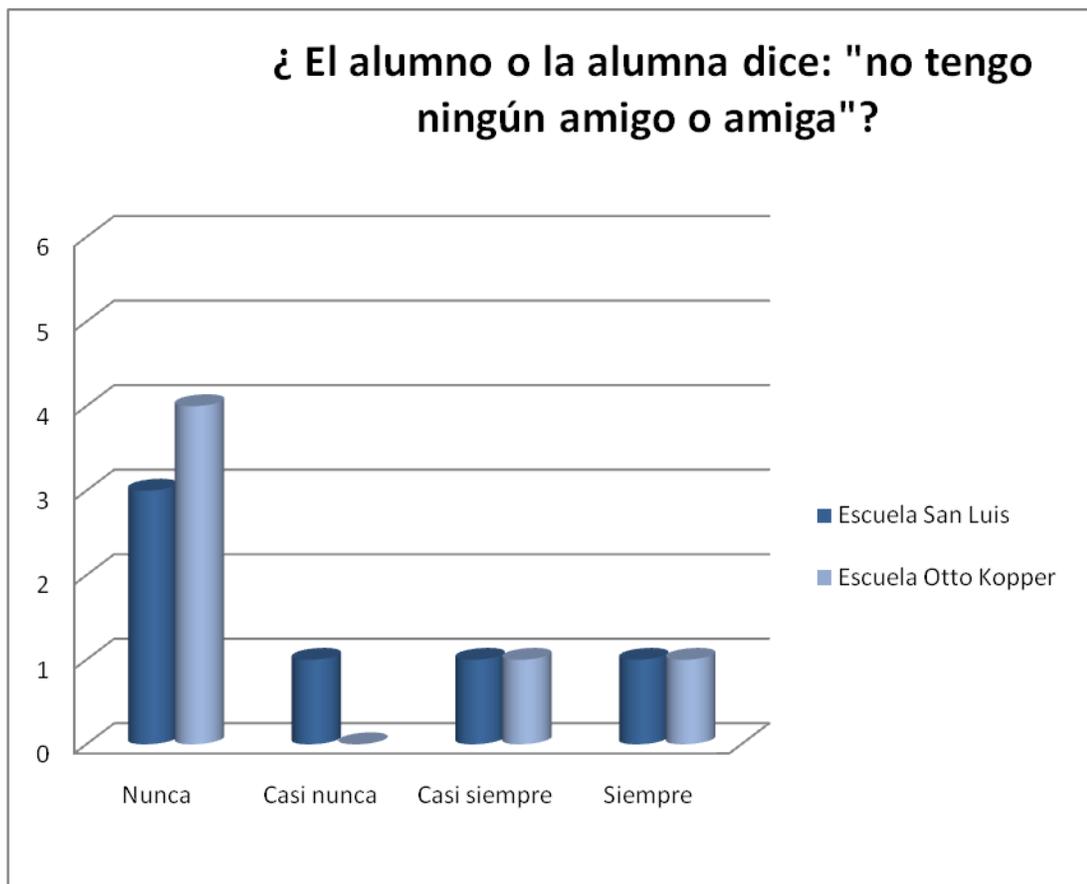
## **Gráfico 7**



De acuerdo con el presente gráfico los niños y las niñas de ambas entidades educativas manifiestan tener una autoimagen muy positiva, pues ninguno expresa desagrado de su apariencia, peculiaridad que de ser al contrario sería parte de los trastornos emocionales. Arce (1994), explica que cuando el educado presenta “una imagen muy pobre de él o ella que se refleja en conductas como: inseguridad, distracción, llora con facilidad, ansiedad, timidez, no toleran una situación difícil y reaccionan con berrinches, las cuales están dentro de dichos problemas.” (p.29).

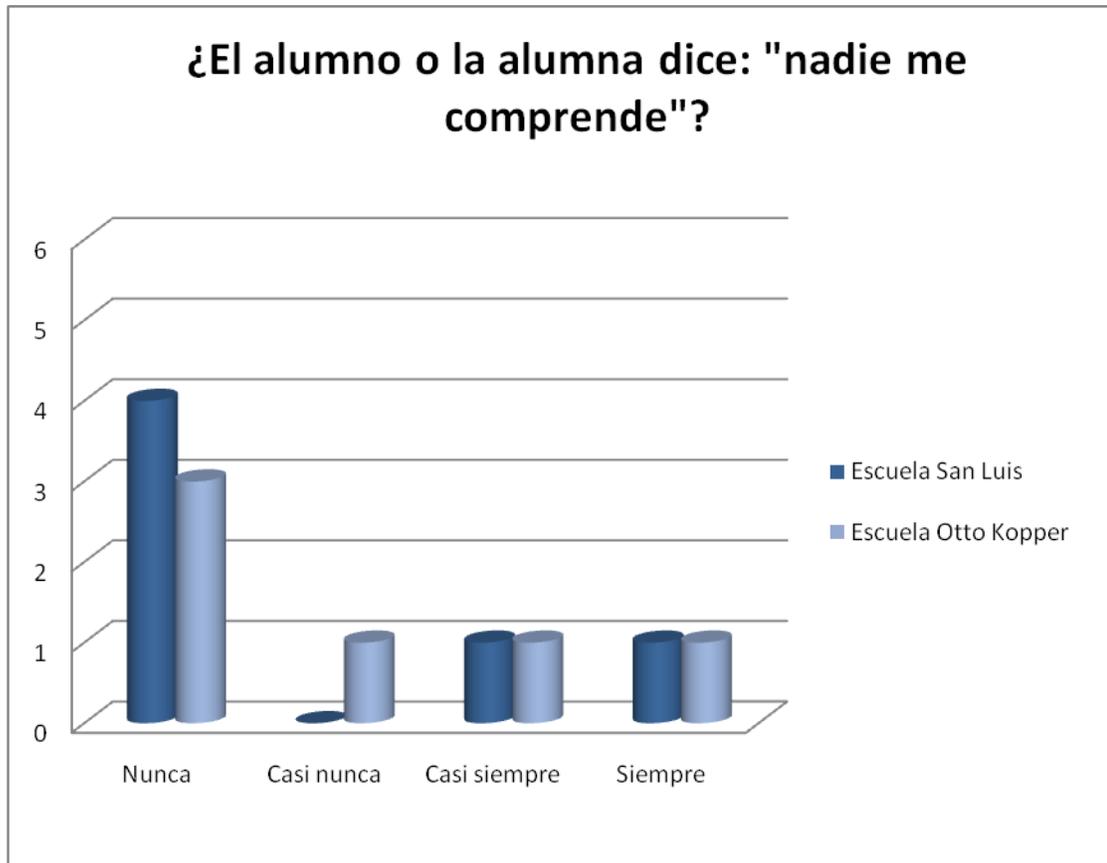
Aunque los niños y las niñas no exhiben verbal o gestualmente una estima lastimada, sí algunos de ellos presentan estas conductas anteriormente mencionadas lo que implica trastornos emocionales y de conducta.

**Gráfico 8**



Con respecto al gráfico anterior se evidencia que en ambas instituciones educativas los niños y las niñas que presentan algún tipo de trastorno emocional y de conducta casi nunca o nunca exteriorizan a sus adultos y adultas la ausencia de amigos o amigas. Es por lo que en la observación se comprobó que ellos y ellas socializan en el juego y actividades de grupo con otros niños o con otras niñas, siendo contrario a lo que Arce (1994) menciona sobre las características de los individuos con problemas emocionales, porque él explica que a ésta población "se le dificulta relacionarse con otras personas" (p.29). Por lo tanto, se puede deducir que esta no es característica absoluta de los sujetos ya mencionados, debido a que no se exteriorizó en la muestra con la que se trabajó.

### Gráfico 9

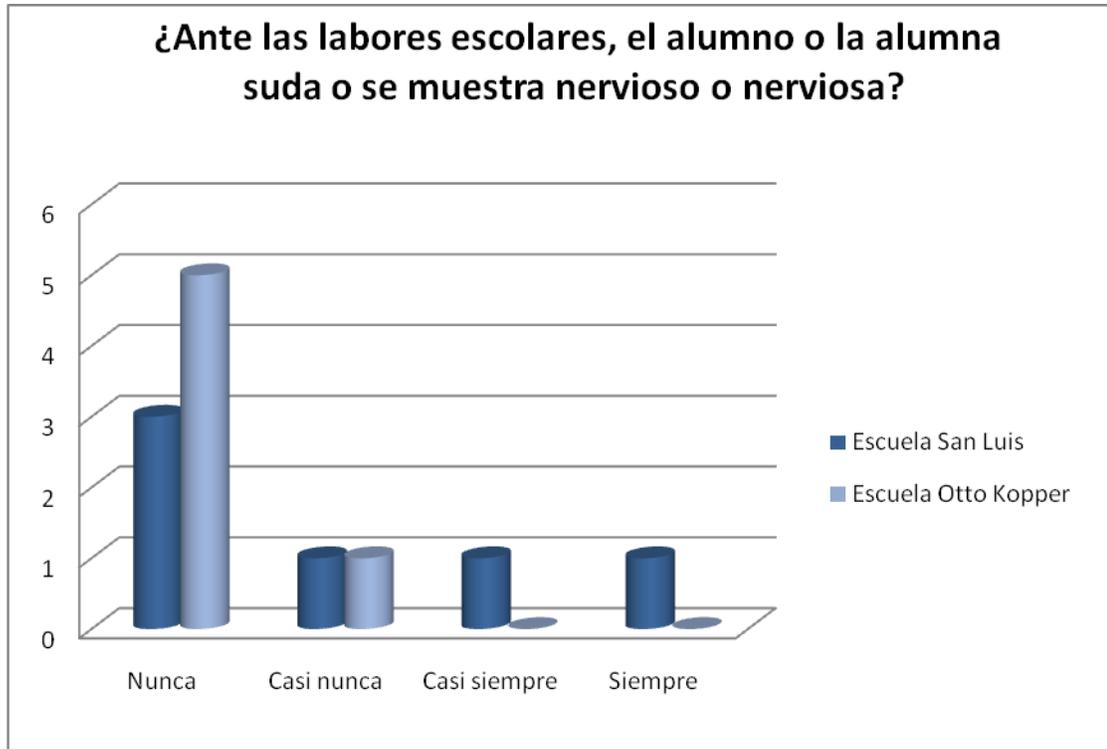


Como se observa en el gráfico los resultados en este ítem son muy similares, debido a que en ambas instituciones educativas gran cantidad de infantes nunca y casi nunca expresan a sus adultos o adultas que nadie los comprende. Así es que, Duque y Bedoya, citado por Maya (2002), explican que algunos de los aspectos por lo que los individuos con trastornos emocionales o de conducta carecen comprensión afectiva por otras personas es en algunos casos:

“El temor al rechazo y al qué dirán: Es frecuente encontrar personas que se incomodan al manifestar en público un gesto cariñoso, afectivo y tierno ante el ser querido o ante la persona que les une en amistad y aprecio. Son personas que se sienten inseguras y vacilantes para dar un abrazo, un apretón de manos, una frase estimulante...se requiere entonces asumir una actitud positiva y espontánea para estar disponible, para

dar o recibir vivencias y manifestaciones de ternura, afecto y amor.” (p. 101).

**Gráfico 10**



Este gráfico describe que los niños y las niñas de la escuela de San Luis se muestran mayormente nerviosos ante las labores escolares en comparación con los educandos de la escuela Otto Kopper cuyos rangos se encuentran entre solamente entre el nunca y el casi nunca. De lo anterior Sorin, citado por Maya (2002), explica que la:

"Energía de la emoción se dirige, por una parte, a los órganos del cuerpo y por otra, provoca el fenómeno psíquico mismo de la emoción. Nos enteramos de nuestras emociones por lo que sentimos en nuestro psiquismo en forma de vivencia y también por lo que

experimentamos en el cuerpo (temblor, sudor, tensión muscular).

Además, las emociones provocan cambios en el cuerpo, visibles no solo por uno mismo, sino a veces también por los demás: sudor, sequedad de la boca, palidez o rubor, trastornos intestinales, como estreñimiento o diarrea, palpitaciones del corazón, entre otras. ” (p. 63)

**Gráfico 11**

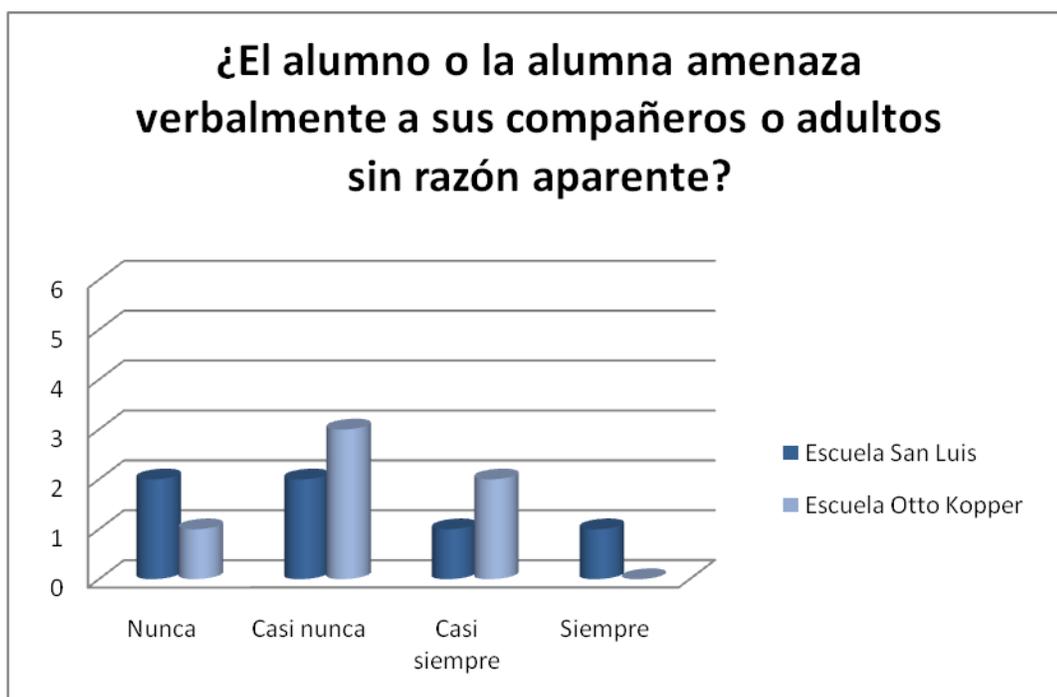


De acuerdo con lo que se puede denotar en el anterior gráfico los niños y las niñas de la escuela Otto Kopper han presentado en mayor cantidad de ocasiones actitudes de destrucción en comparación con los estudiantes de la escuela San Luis. Shapiro (1997) menciona que “la persona que no se hace

cargo de sus propias emociones termina siendo dominada por éstas y perdiendo el control de sí mismo. Cuando no se tiene la posibilidad de ejercer el control sobre las emociones, perdemos la posibilidad de usarlas, de manera constructiva y al servicio de lo que queremos lograr. “(p.287)

De esta manera, se logra discernir como los educandos de la escuela Otto Kopper aún no han logrado hacerse cargo de sus propias emociones, descargan estas en la destrucción de diversos materiales u objetos de manera precipitada, dejan que las emociones los dominen.

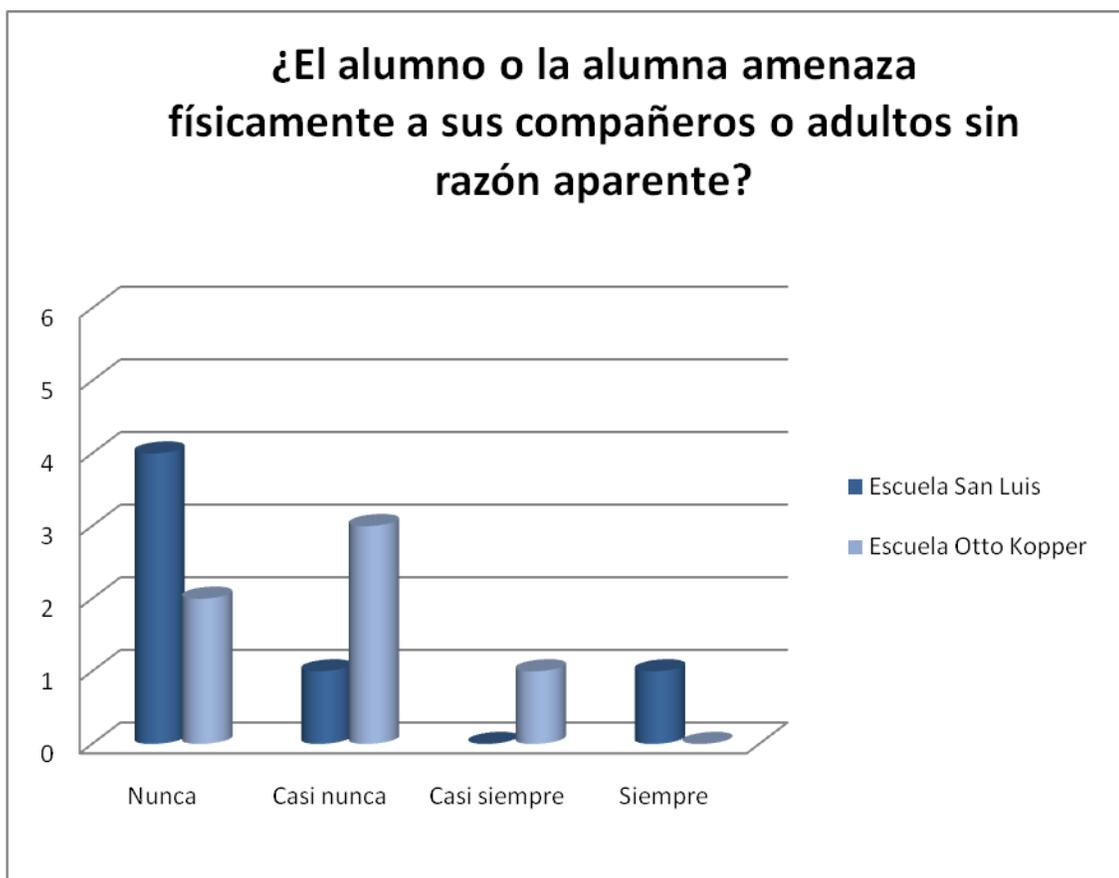
**Gráfico 12**



En relación con el anterior gráfico, se observa que en esta ocasión son los niños y son las niñas de la escuela de San Luis quienes tienen un porcentaje más alto en cuanto a la cantidad de ocasiones que amenazan verbalmente a sus compañeros y compañeras; sin embargo los estudiantes de la escuela Otto Kopper también tienen un porcentaje significativo en dicho ítem, lo que puede indicar que dichos alumnos y alumnas al mostrar un presunto desconocimiento de sus emociones puede que las estén canalizando de esa forma amenazante o más bien que al sentir miedo u otra emoción y la expresan amenazando a otras personas pues puede que también se sientan

amenazados. Al respecto Shapiro (1997) explica que, el niño que logra identificar, por ejemplo, qué es lo que le produce rabia y la manera cómo empieza a experimentarla, puede evitarla o sacar provecho de esa emoción. Este conocimiento le ayuda a actuar responsablemente cuando esta emoción aparece; sabe de antemano que si siente con rabia puede actuar de una u otra forma y aunque una sea más productiva que la otra, él puede escoger. Sólo si la niña o el niño conocen sus propias emociones, puede actuar con responsabilidad frente a sí mismos.

**Gráfico 13**

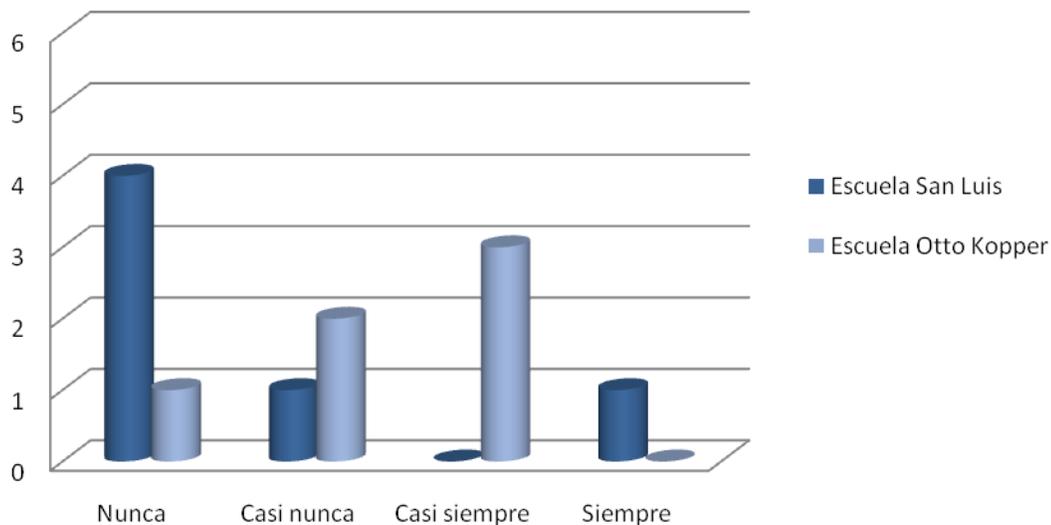


Según el gráfico anterior, los niños y las niñas de ambas escuelas demuestran un bajo grado de amenaza física hacia los demás compañeros o compañeras, lo cual según Bierderman, citado por Magallón (2007), este comportamiento es parte de los problemas emocionales y de conducta y se presenta debido a:

“una reducción ligera de la gama y la intensidad de la expresión emocional, de decir, que el niño(a) tiende a rechazar las caricias o cualquier otro tipo de contacto físico de carácter afectivo o bien se manifiesta poco entusiasta de expresar su afecto hacia las otras personas.” (p.60).

## **Gráfico 14**

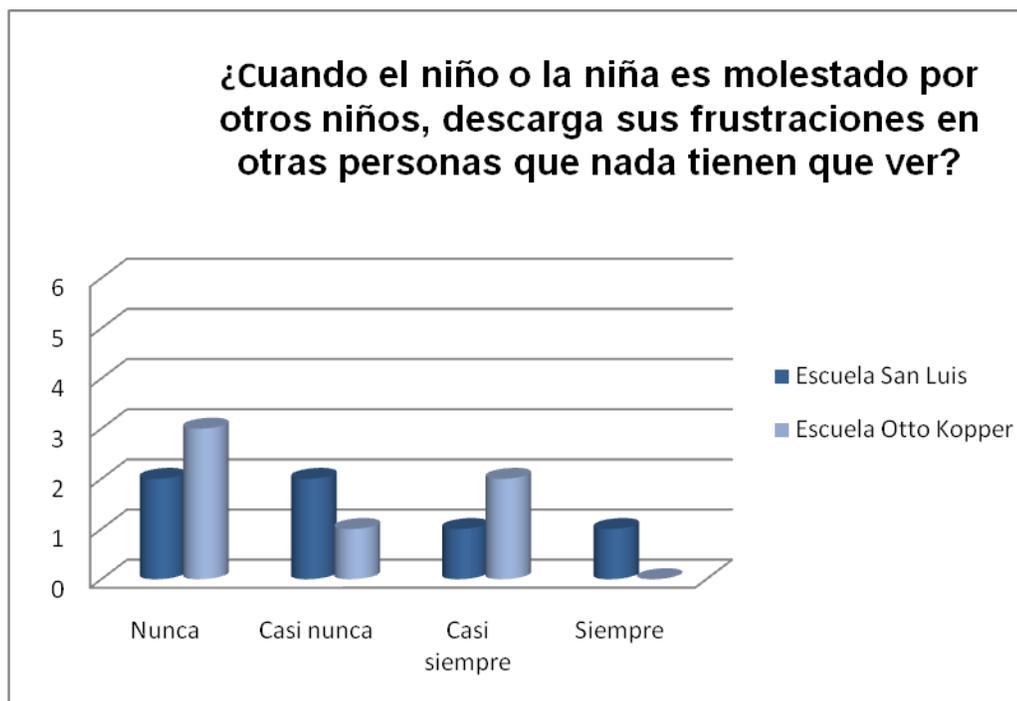
## ¿El aluimno o la alumna agrede físicamente a sus compañeros o adultos sin razón aparente?



De acuerdo con el gráfico actual, los niños y niñas de la escuela Otto Kopper presentan un alto grado de agresividad física hacia los demás compañeros o compañeras en comparación con los educandos de la escuela de San Luis, lo cual según Mora, citado por el Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa (2005), explica que lo anterior es una presentación de los problemas emocionales y de conducta al igual que:

“el no acatamiento de límites ni de autoridad, fobias o miedos exagerados, inseguridad o timidez, pobre autoimagen, sin autoestima, poca tolerancia a la frustración, deficientes niveles de atención y concentración, uso de vocabulario soez, conductas agresivas hacia sus iguales o adultos (físicas o verbales), trastornos en la lectura de lo social, lectura del cuerpo del otro, trastornos en las relaciones sociales, entre otras.” (p.21).

## Gráfico 15



En relación con dicho gráfico, se logra analizar que los educandos de la escuela Otto Kopper descargan menos sus frustraciones con personas no implicadas en comparación con las alumnas y los alumnos de la escuela de San Luis y, sin embargo, es muy poca la diferencia que existe entre ambas instituciones.

Este tipo de reacciones pueden ser estudiadas dentro de las emociones básicas, las cuales Cartín (2005) las enfoca en diversas categorías en las que estas pueden ser expresadas y entendidas por las personas:

“Una de ellas es la ira; la cual está estrechamente relacionada con la agresividad. Todos en un determinado momento hemos experimentado los arrebatos impulsivos y la pérdida de control que se desata dentro de nosotros al experimentar ira. La ira al igual que el miedo es visceral; la ira viene de dentro del cuerpo. Nos hace sentirnos como si quisiéramos estallar, nos hace sentirnos grandes y fuertes, nos presiona por salir; es un deseo desbordado de sacarlo todo, de descargar en el sujeto u objeto

de nuestra ira todas nuestras fuerzas, malos deseos, malas ideas y malas palabras. (p.69).

Por lo tanto, se puede expresar que la ira mal encauzada en estos estudiantes, han provocado el desquite con personas ajenas al causante o a la causa de esta.

### Gráfico 16

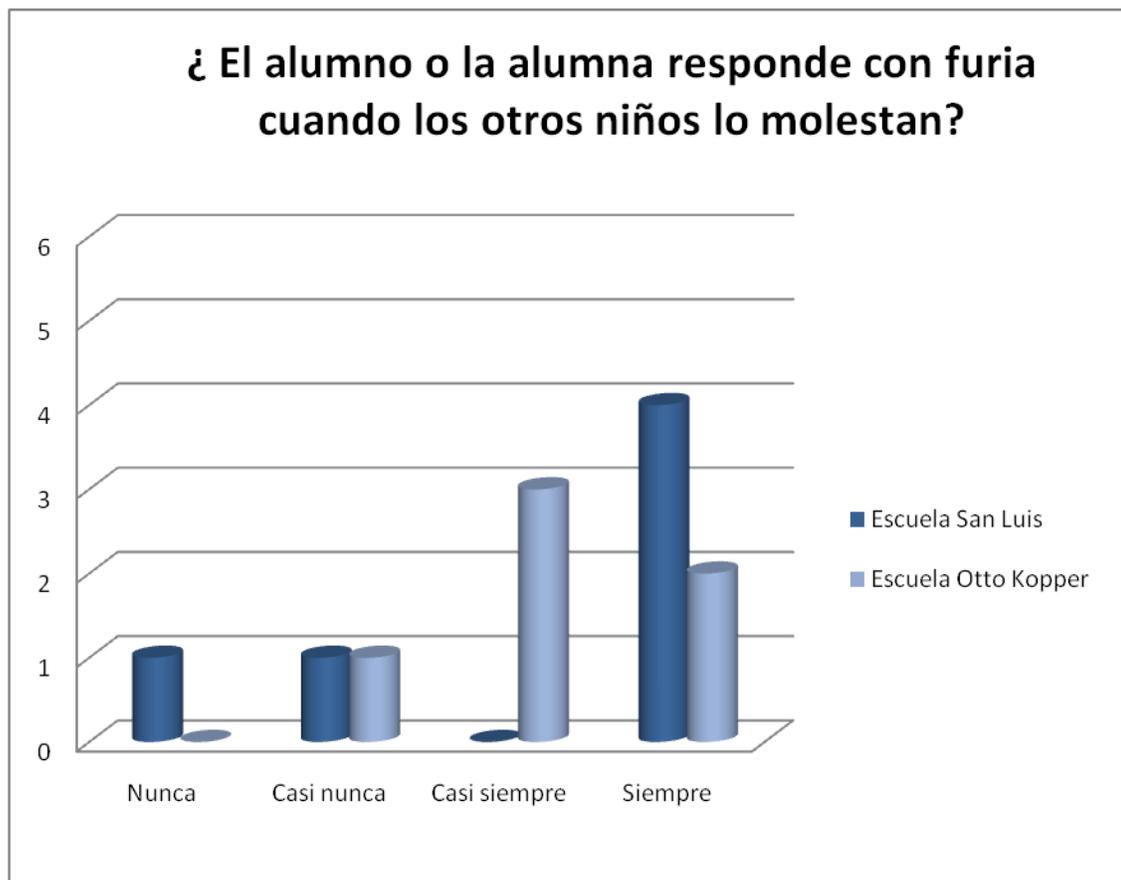


El periodo preescolar es una época en que se acelera el ritmo de aprendizaje del niño respecto a su mundo social. En teoría, aprende lo que constituye una conducta buena o mala; a controlar sus sentimientos, sus necesidades y deseos en formas socialmente aceptables; lo que la familia, la comunidad y la sociedad esperan de él. Comienza a asimilar normas, reglas y costumbres de su cultura.

Es así, que la comparación mostrada en este gráfico, ejemplifica como los niños y como las niñas de la escuela Otto Kopper se muestran más impertinentes al participar de las conversaciones que los educandos de la escuela San Luis, lo que puede significar que las niñas y que los niños de la escuela Otto Kopper en apariencia aún no han asimilado las normas y reglas que forman parte de la comunicación respetuosa y al

mismo tiempo puede que estas niñas y estos niños presenten dicho comportamiento por llamar la “atención” de las demás personas o desde una óptica que enmarca la deficiencia; Quay, citado por el Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa (2005), describe este comportamiento como “una de las características más comunes de las personas que poseen problemas emocionales, basado en un análisis de factores, a saber de desórdenes de conducta: pelea, golpea, agrede, tiene accesos de cólera, es desobediente y retador, destruye cosas o la propiedad de otros, es impertinente, mordaz e imprudente.” (p. 20).

**Gráfico 17**

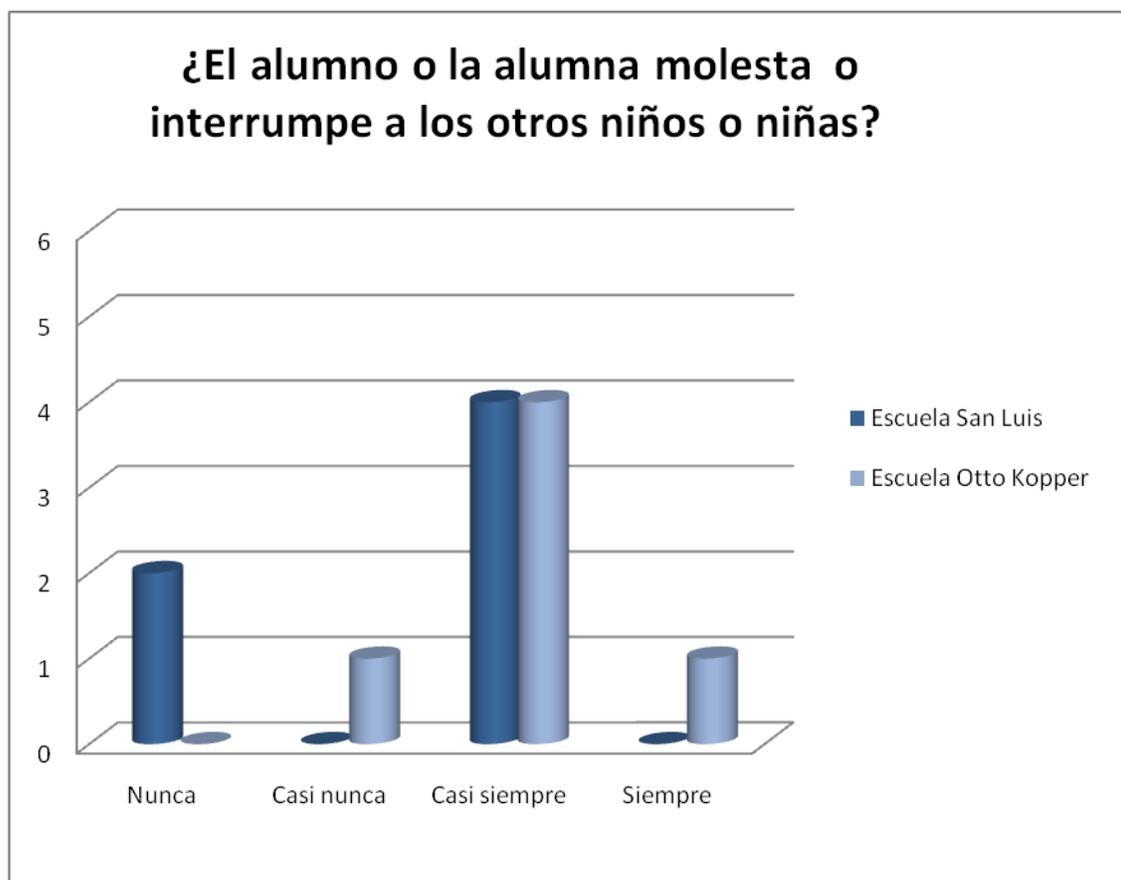


El niño o la niña aprenden algunas estrategias denominadas mecanismos de defensa en respuesta a los sentimientos más generalizados de ansiedad, en especial a los que provienen de la intensa atmósfera emocional. Por consiguiente, para Ana Freud, citada por Craig (2000), no menciona que “Entre los mecanismos comunes de defensa,

está la formación reactiva: consiste en comportarse de manera contraria a las propias inclinaciones. Cuando un niño tiene pensamientos o deseos que le causan ansiedad, tal vez reaccione comportándose en una forma contradictoria.” (p. 287).

De esta forma, se puede observar por medio del gráfico, como los estudiantes de ambos centros educativos utilizan la ansiedad como una forma de manifestar sus emociones que reacciona ante las actitudes molestas y de sentimientos que le provocan reacciones contrarias.

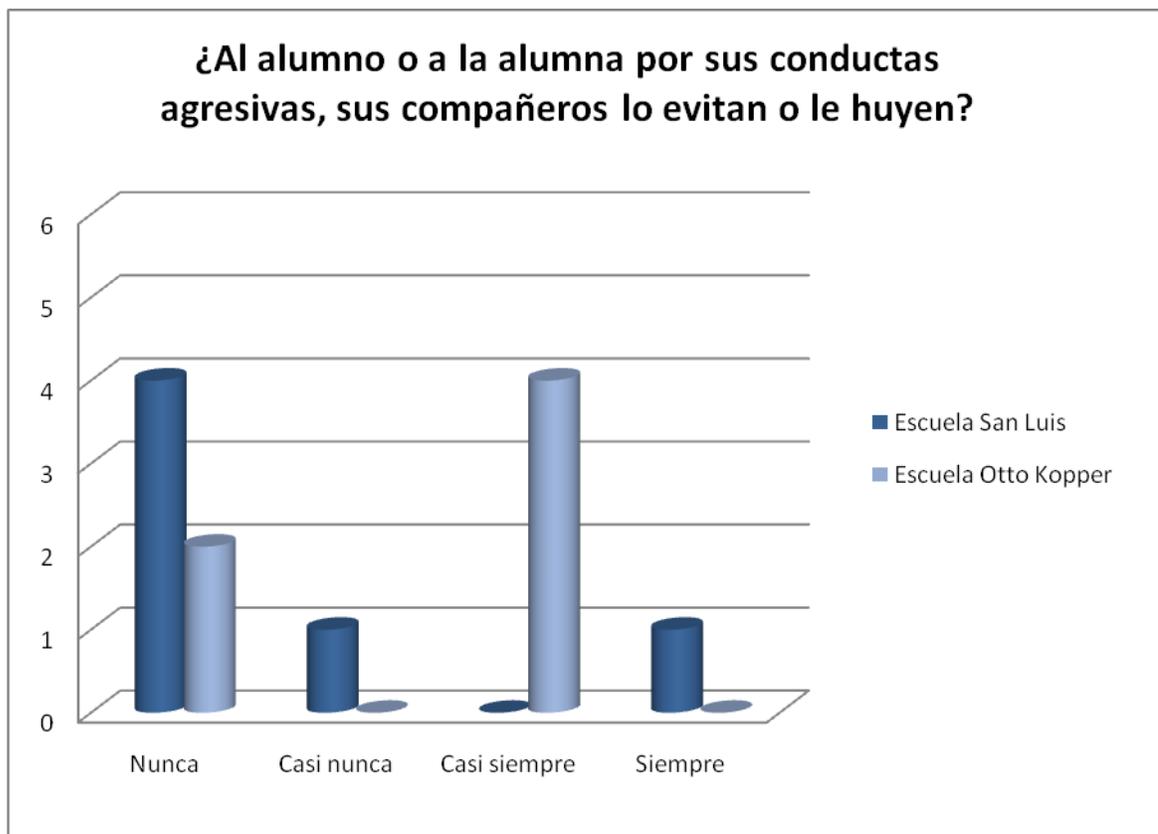
**Gráfico 18**



Con respecto al presente gráfico, se puede denotar que ambas escuelas poseen un porcentaje similar con respecto a si los niños y las niñas molestan o interrumpen a otros compañeros u otras compañeras, debido a que la mayor parte siempre y casi siempre fastidian e interrumpen a los demás.

Con respecto a los anterior, la Asesoría Nacional en concordancia con la Coalición Nacional de Salud Mental y Educación Especial citada por Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa (2005), señalan que este tipo de población manifiesta comúnmente: Afectación de las relaciones sociales con quienes le rodean y consigo mismo (impulsividad, agresividad, inatención, interacciones en el aula...) (p.20). Es decir, que estos infantes descargan muchos de sus sentimientos a través del fastidiar e incomodar a sus pares.

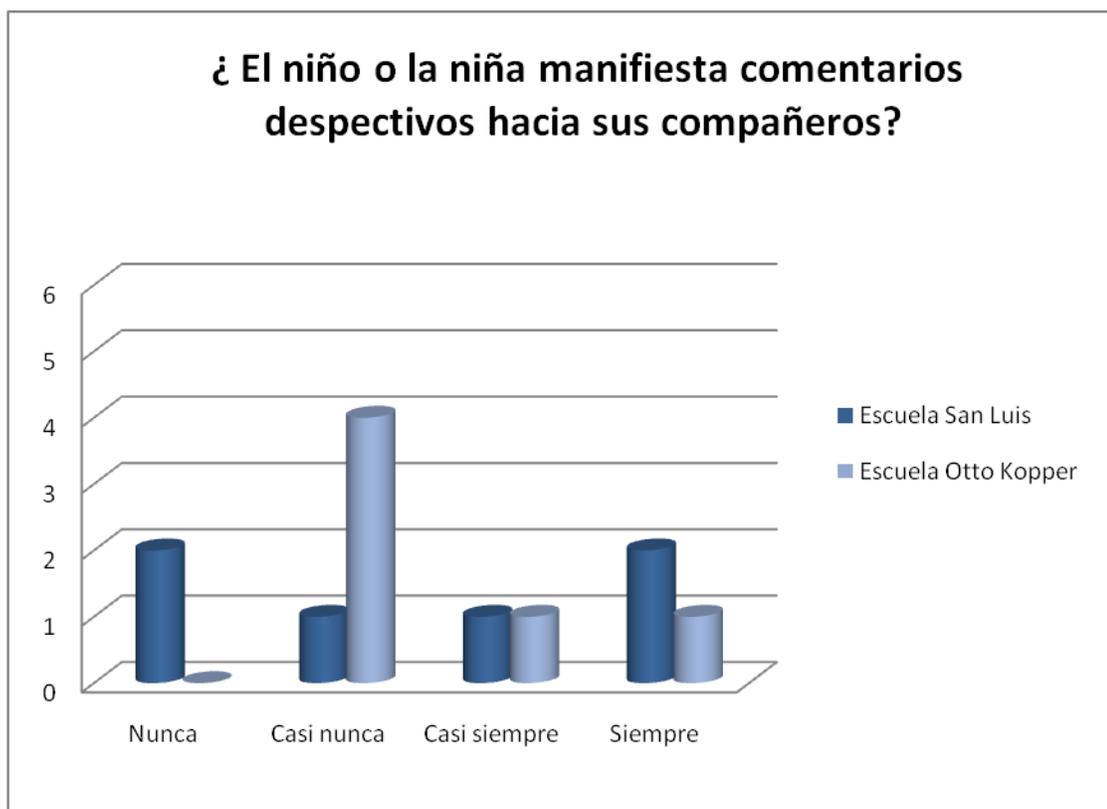
**Gráfico 19**



Como se puede percibir en el presente gráfico, los educandos de la escuela Otto Kopper han vivido una de las consecuencias de sus conductas agresivas, que los

compañeros y compañeras lo eviten, se puede interpretar que estos niños agresores o niñas agresoras no han desarrollado o asimilado la importancia de la ternura en la vida de todo ser humano, pues como bien lo menciona Restrepo, citado por Maya (2002), alude a que la ternura es una palabra simple pero profunda a la que se está retornando, "resume como ninguna la aventura de lo humano... Hacernos tiernos es reconocer que dependemos de los otros, así nos irrite su indiferencia. Es entender que no podemos decir en un acto de arrogancia: "no te necesito, ni necesito tu afecto." (p. 49). Es decir, al comportarse de tal manera y alejar a los demás compañeros o compañeras están expresando indirectamente que no necesita del afecto de ellos o ellas por eso los sigue agrediendo sin importar que estos se alejen o eviten.

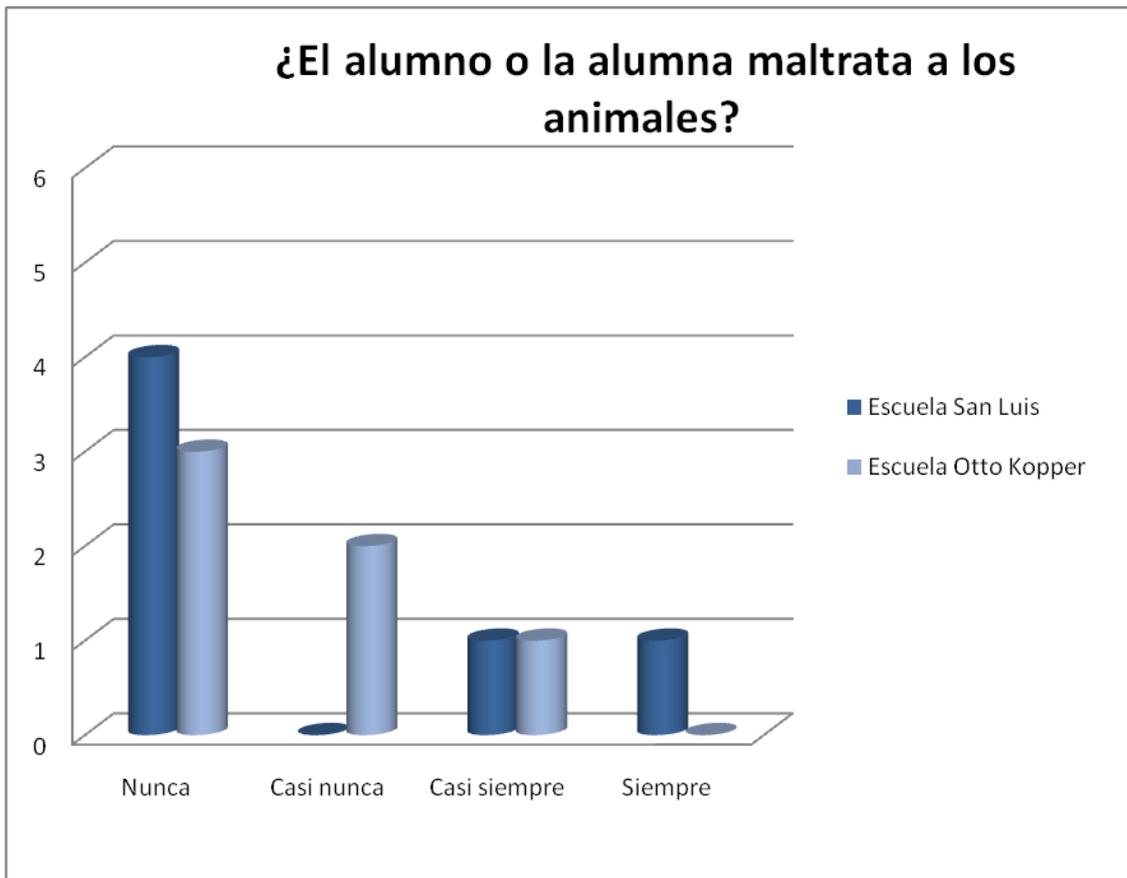
**Gráfico 20**



Se puede expresar que las niñas y los niños con ciertos problemas emocionales van a presentar una tendencia a manifestar comentarios despectivos hacia las demás personas, pues esto es parte del desenvolvimiento negativo que va a tener este tipo de población. Así Foster, citado por Magallón (2000), lo explica cuando menciona que “el trastorno emocional afecta negativamente el desenvolvimiento del niño o la niña, en su ambiente (hogar, vecindad, centro educativo) en un momento determinado de su desarrollo. (p.29).

Tal y como se evidencia en el gráfico actual, los estudiantes de ambas escuelas presentan un mediano porcentaje en cuanto a la manifestación de comentarios despectivos hacia sus compañeros, por lo que se puede analizar, a la luz de la teoría, que los sujetos participantes de la presente investigación otorgan la posibilidad de poseer características con un regular índice de problemas emocionales y de conducta.

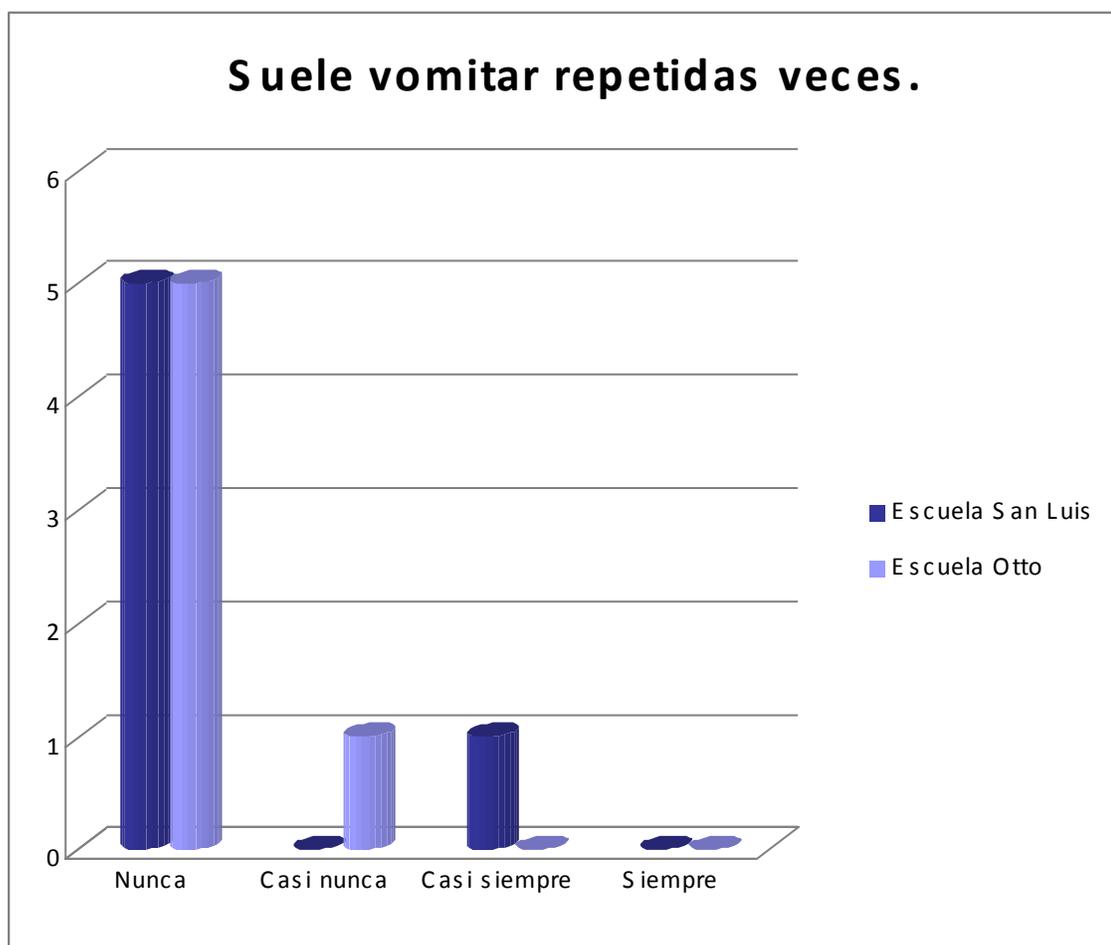
## **Gráfico 21**



De acuerdo con el presente gráfico, el porcentaje de los niños y de las niñas que maltratan a los animales es relativamente poco en ambas entidades educativas, lo cual es gratificante, pues como indica Maya (2002) “según eduquemos a los niños y a las niñas hoy: su aptitud, su inteligencia, su conocimiento, su ideología, su afectividad total y específicamente su ternurabilidad, así será el mundo que ellos mismos reciban, vivan y sigan construyendo.” (p. 111).

De tal forma, que si estos presentaran un alto nivel de agresividad hacia los animales también, representarían muy poca afectividad y ternurabilidad, hacia todo ser viviente y, por ende, sujetos sin respeto hacia cualquier tipo de vida.

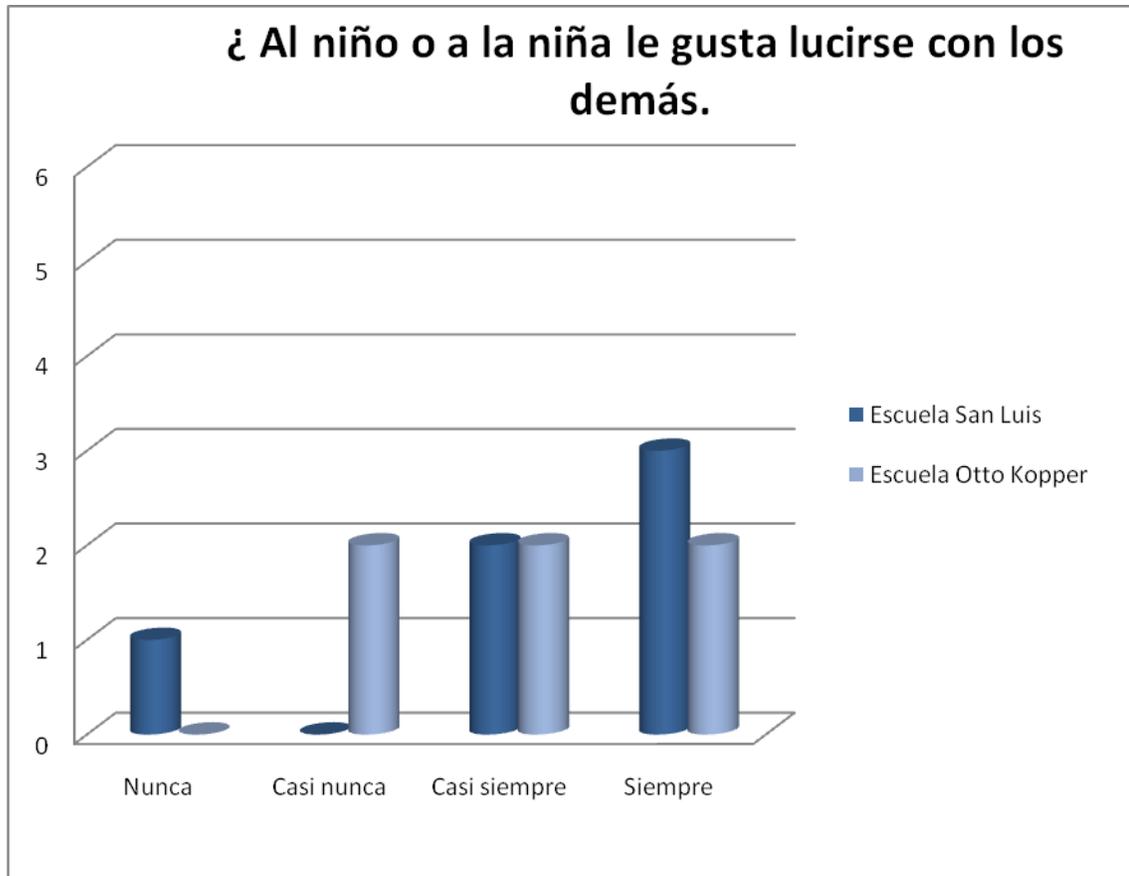
## Gráfico 22



En el anterior gráfico se puede evidenciar que en las dos instituciones donde se realizó el trabajo de campo, el mayor porcentaje de los alumnos y alumnas no suelen vomitar repetidas veces, solamente en la escuela San Luis se presenta el caso de un infante.

De esta manera, Sorin, citado por Maya (2002), nos aclara alguna de las manifestaciones que exteriorizan los infantes al sentir emociones, este autor afirma que "el estado emocional está vinculado a la parte del cerebro que también se ocupa de nuestros órganos vitales. Por eso una emoción provoca sequedad en la boca, aumento de la respiración, palpitaciones cardíacas, vómitos." (p.59); es decir, que el vomitar es una reacción ante sentimientos o emociones no controladas.

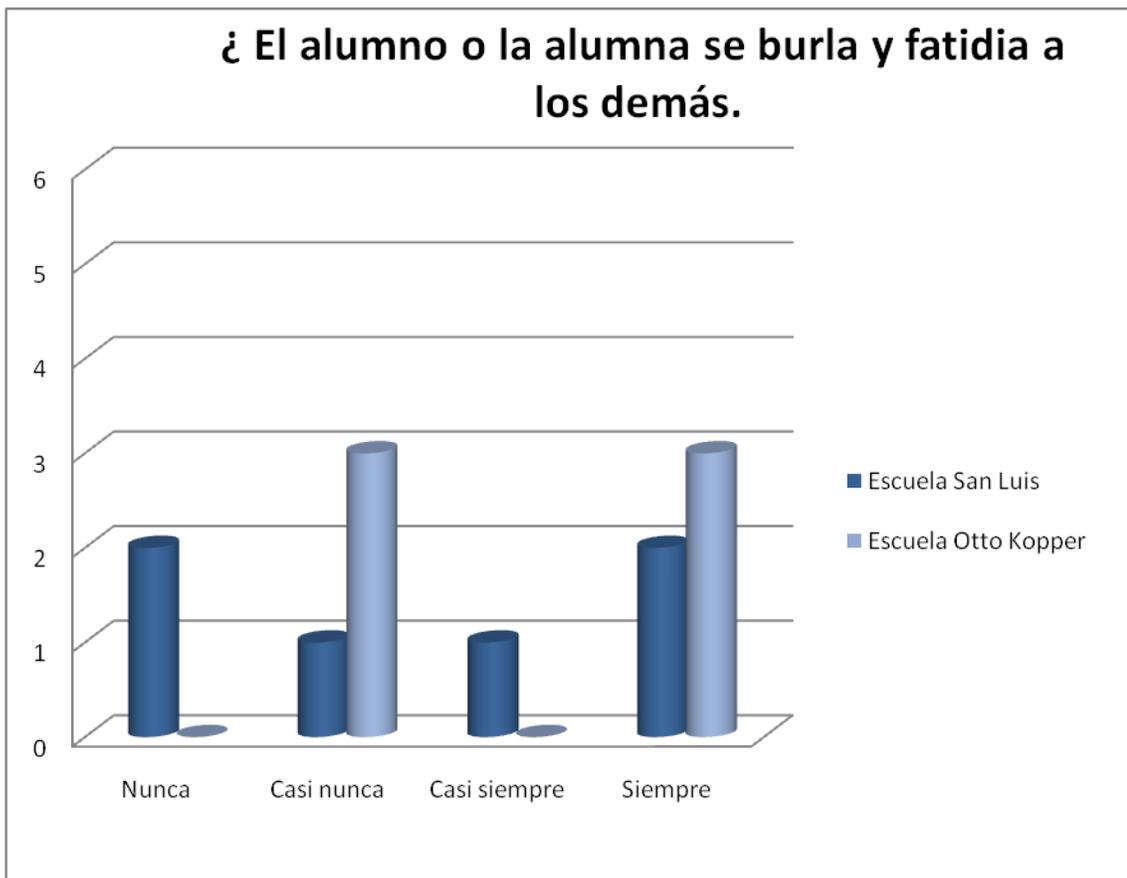
### Gráfico 23



Como representa el gráfico a los sujetos de la investigación de las dos escuelas les gusta lucirse en un nivel muy alto con los demás, por lo que les gusta hacer gestos, movimientos, incoherencias, o algunos otros tipos de actitud para llamar la atención de sus compañeros, lo cual según Bierderman, citado por Magallón (2007), se da:

“con frecuencia los niños que presentan problemas emocionales están en una búsqueda constante de atención, con la necesidad de constantes refuerzos por parte de las personas que lo rodean, por lo que se convierten en niños en exceso sensibles o emotivos, que tienden a presentar llanto frecuente por largos periodos de tiempo sin razón aparente.” (p.60).

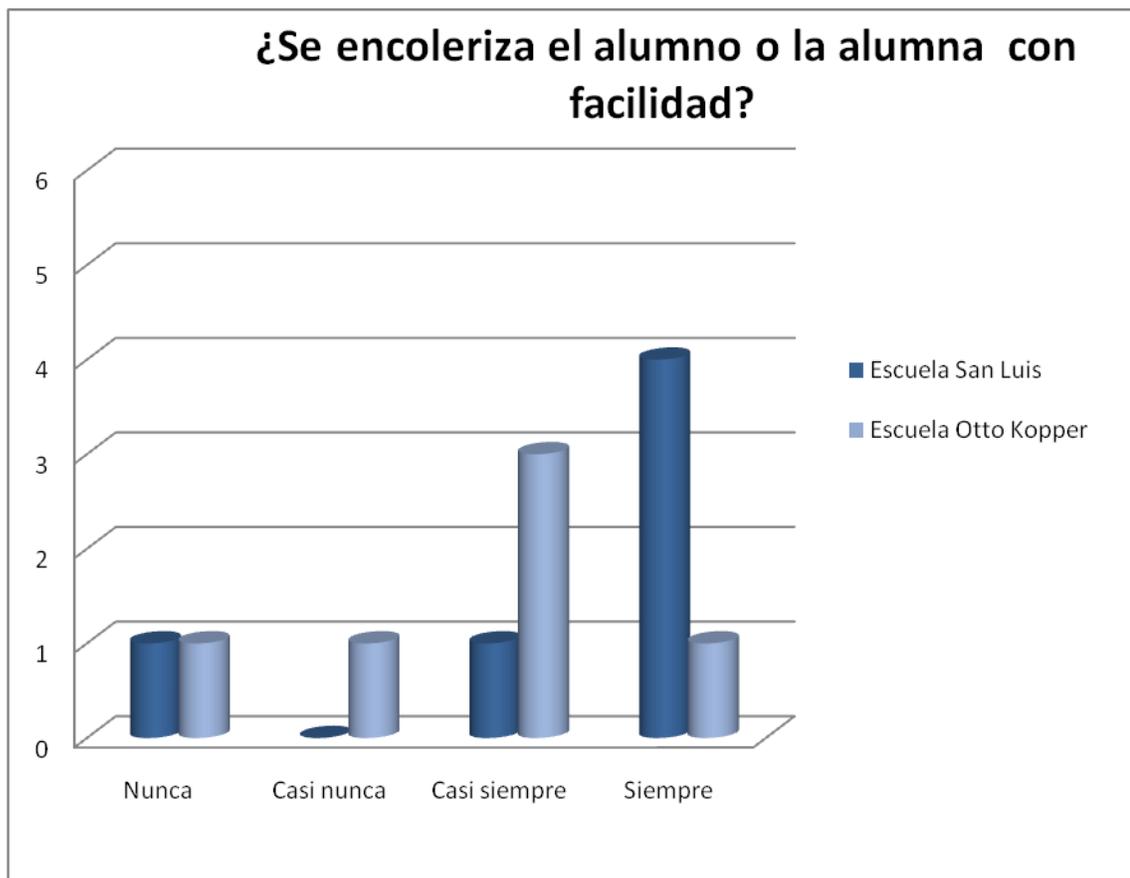
**Gráfico 24**



De acuerdo con el actual gráfico, los estudiantes de ambas instituciones educativas participantes en la investigación tienen un porcentaje muy parecido entre casi siempre y siempre se burlan y fastidian a los demás. Foster, citado por Magallón (2000), explica que “los niños y las niñas con problemas emocionales y de conducta se caracterizan por la dificultad de controlar la conducta que se considera inapropiada.” (p.29). De tal forma que, en consecuencia con la muestra del estudio, los estudiantes que

presentaron mayores trastornos emocionales son los que concuerdan considerablemente con lo que Foster menciona.

**Gráfico 25**



Con respecto al presente gráfico, se puede denotar que ambas escuelas poseen un grado similar con respecto a que los niños y las niñas se encolerizan con facilidad en los rangos de casi siempre y de siempre, este fenómeno o estado afectivo suele darse con regularidad en las personas con problemas emocionales y de conducta, a lo cual, González, Castellanos y otros, citados por Maya (2002), expresan que:

"Los estados de ánimo son vivencias afectivas de poca intensidad en su manifestación; relativamente estables, que matizan a la personalidad y su actuación dándole un cierto colorido o color afectivo. El mantenerse con buen humor, con optimismo, bien dispuesto o sentirse abatido, pesimista, aburrido, son ejemplos de estados de ánimo." (p. 65).

## **Gráfico 26**



El gráfico anterior evidencia que los resultados de este ítem son muy similares en ambas instituciones educativas, debido a que la mitad de los dos grupos de estudio siempre y casi siempre discuten con su docente, mientras que la otra mitad nunca y casi nunca exponen esta conducta.

Es así como Soto, citado por Magallón (2007), señala que la “ausencia de relaciones interpersonales 'sanas' o satisfactoria con adultos y compañeros. “ (p.61). Por lo que los infantes no logran establecer una comprensiva interacción con los adultos, sino más bien puede empezar a evitarlos y a tratarlos con aspereza.

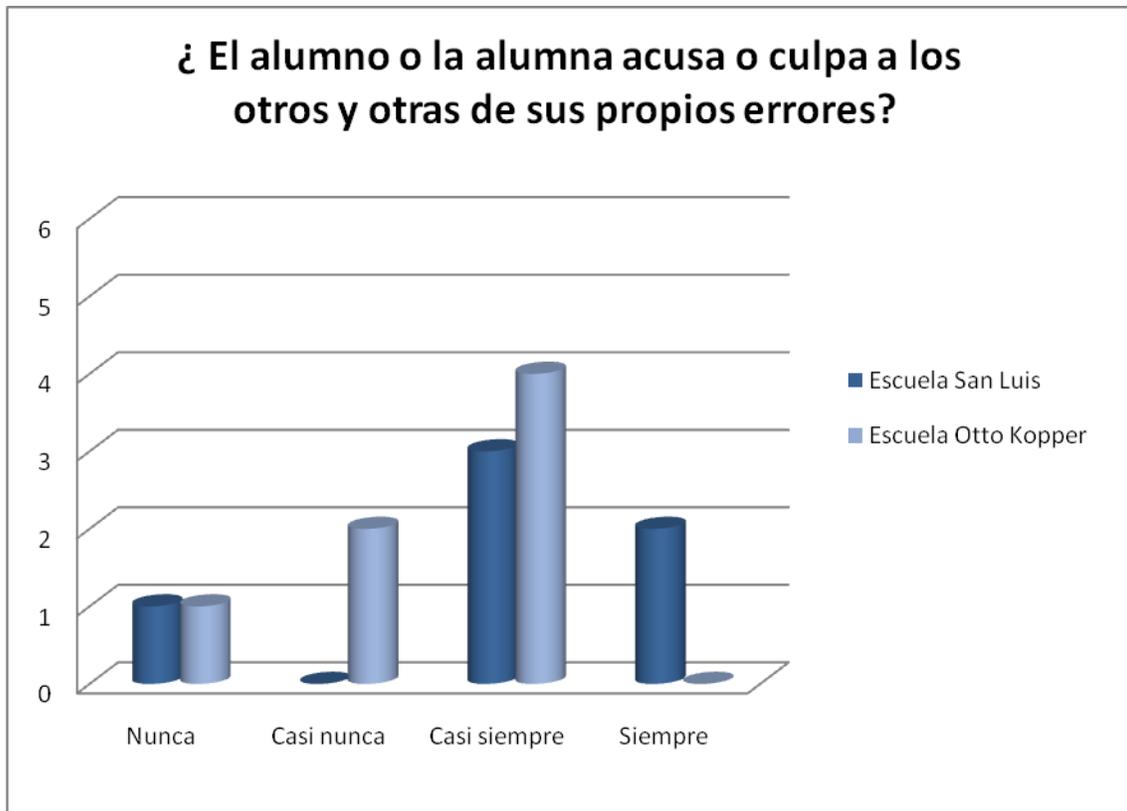
**Gráfico 27**



Según lo que se observa en el gráfico anterior en ambas instituciones educativas donde se llevó a cabo el estudio, un número importante de niños y de niñas casi siempre y siempre protestan cuando se le da una orden. Por lo que se puede deducir que esta conducta es frecuente en infantes que presentan trastornos emocionales y de conducta.

Con respecto a esto Shapiro (1997) menciona la importancia de que los niños y las niñas sean una "persona que sabe escuchar" es a la vez paciente y capaz de ponerse en sintonía con las necesidades emocionales del que habla, quien, a su vez, interpreta esta atención como una forma importante de estímulo emocional." (pp.247-248). Es así, que si un sujeto no logra ser más tolerante y sabe escuchar lo que los otros dicen va a estar a la defensiva de lo que se le dice, por medio de la reprobación constante de sus emociones y las de demás y los demás.

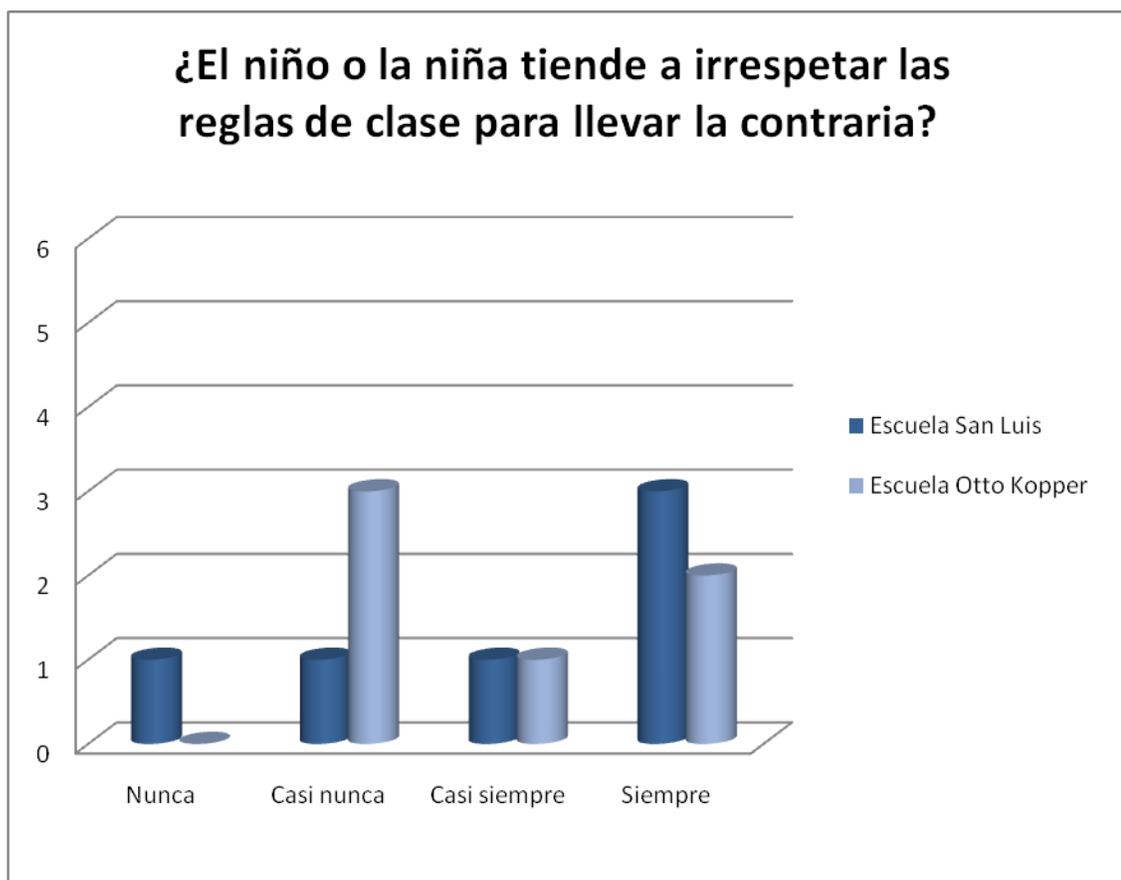
**Gráfico 28**



Como se puede observar en el gráfico anterior en la escuela San Luis la mayor parte de los estudiantes que presentan conflictos emocionales y de conducta acusan o culpan a las compañeras y a los compañeros de sus propios errores, comparado con la institución Otto Kopper que una parte significativa de los niños y las niñas casi siempre muestran esta característica.

Los anterior puede ser constatado con lo que Nowicki y Duke, citados por Shapiro (1997), enuncian “los niños, no tienen conciencia de hasta qué punto su apariencia afecta a los demás pueden ser más vulnerable al rechazo social.”(p. 255 - 256), por lo que se pueden ver afectadas sus áreas de comunicación no verbal y al culpar a los otros pueden experimentar varios grados de rechazo social.

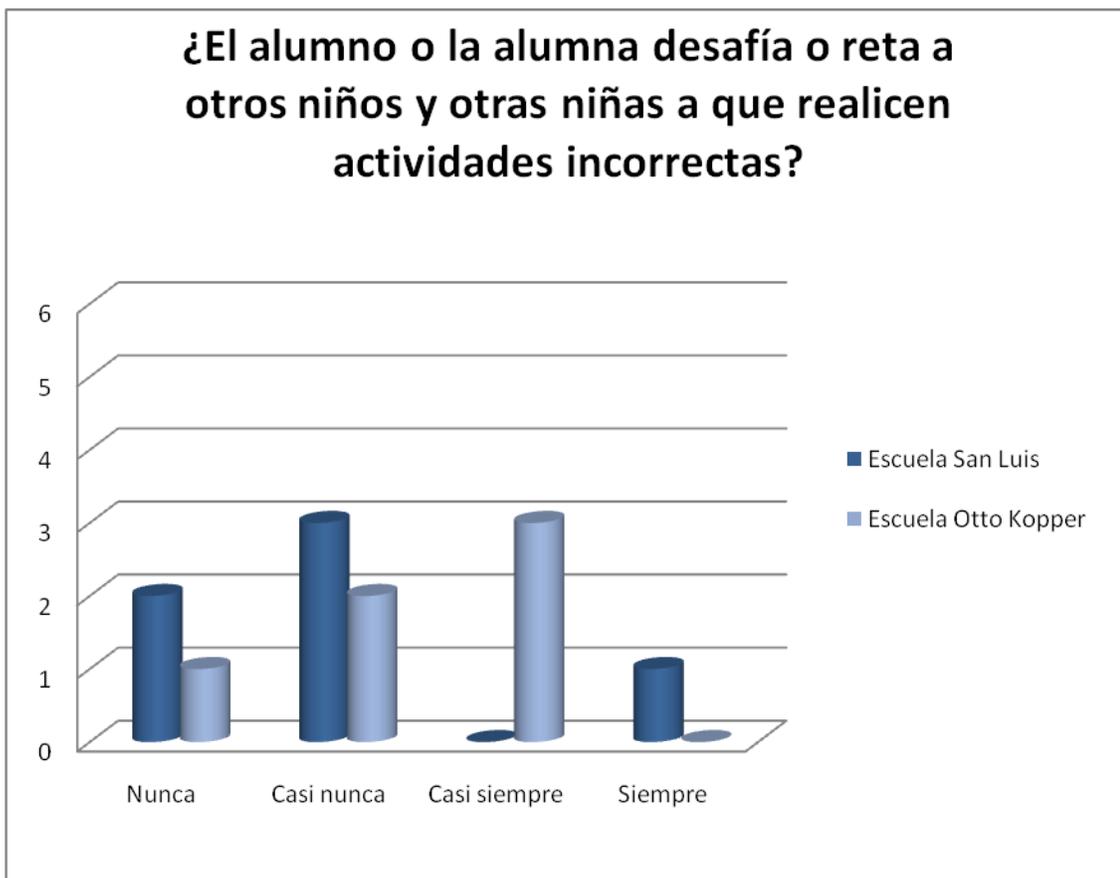
## Gráfico 29



En relación con este gráfico se puede observar que ambas instituciones poseen una cantidad de puntos similares en las ámbitos de casi siempre y de siempre, lo cual indica que los niños y las niñas de las escuelas en estudio tienden a irrespetar las reglas de la clase solo para llevar la contraria, lo que es una de las características que presentan, según Arce (1994), las niñas y los niños con trastornos emocionales en conjunto son las siguientes:

- \* Hace ruidos intencionados, grita con frecuencia.
- \* No respeta las reglas de los juegos ni del hogar (adecuadas a su edad).
- \* Fomenta actitudes negativas o malos comportamientos de sus compañeros y compañeras (interrumpen sus juegos, destruyen juguetes, agraden verbal o físicamente ya sea personas cosas o animales). (p.29)

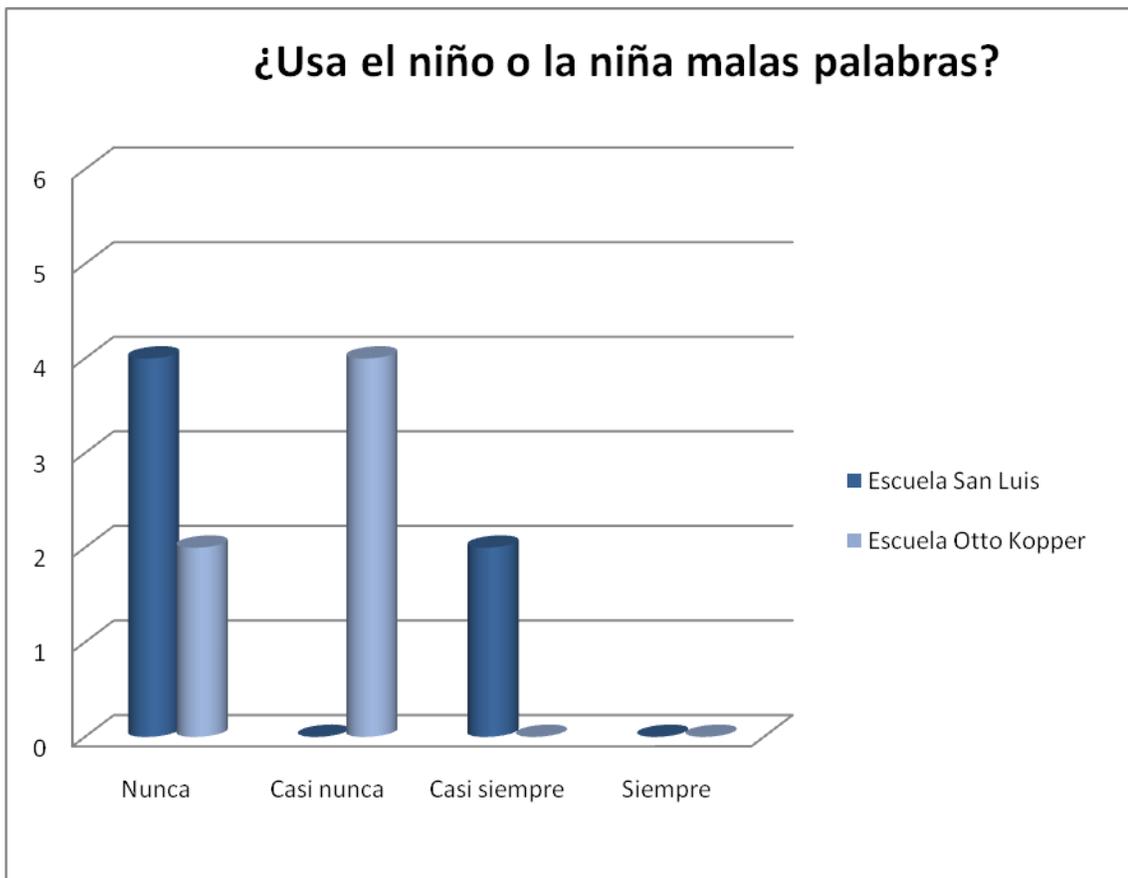
### Gráfico 30



En el gráfico anterior se denota que en la escuela Otto Kopper los sujetos desafían o retan en mayor medida a sus compañeros a hacer actos incorrectos, en comparación con la escuela San Luis que casi nunca y nunca se presenta la conducta. Arce (1994) considera que entre las características de los niños con trastornos emocionales es la que “fomenta actitudes negativas o malos comportamientos de sus compañeras y sus compañeros (interrumpen sus juegos, destruyen juguetes, agraden verbal o físicamente ya sea a personas cosas o animales.” (p.29).

De esta manera, la docente debe estar al tanto de estas conductas inapropiadas que presentan estos infantes para desarrollar habilidades que contribuyan a un adecuado manejo de la conducta y de las emociones.

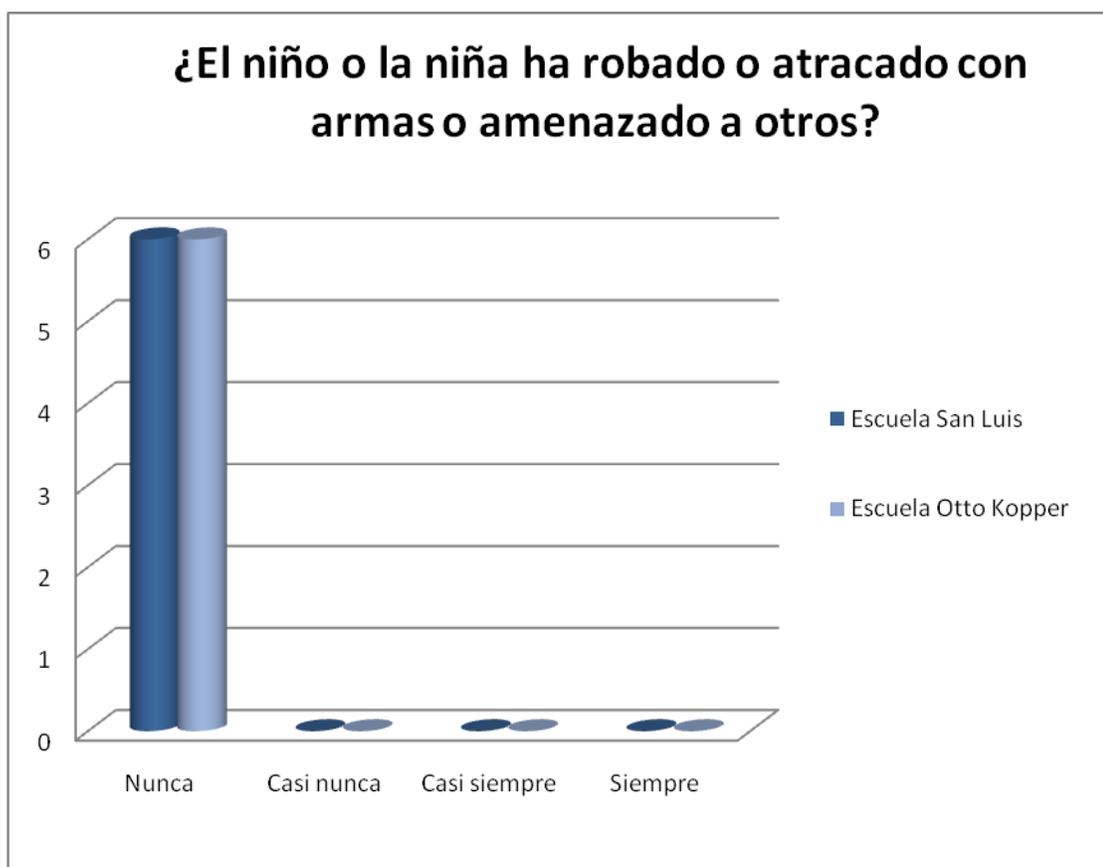
**Gráfico 31**



De acuerdo con el presente gráfico, en ambas escuelas la mayoría de los infantes no utiliza un vocabulario irrespetuoso; además, se puede considerar que los individuos de la Escuela San Luis expresan en mayor medida malas palabras, comparado con la otra institución.

Por lo que es relevante mencionar que según Arce (1994) entre las características de los niños y de las niñas con trastornos emocionales y de conducta se encuentra la “Utilización de vocabulario vulgar al interactuar con los demás.” (p.29). Así es que los docentes deben estar al tanto de este tipo de manifestaciones para poder lograr un pleno desarrollo de la personalidad y del área afectiva.

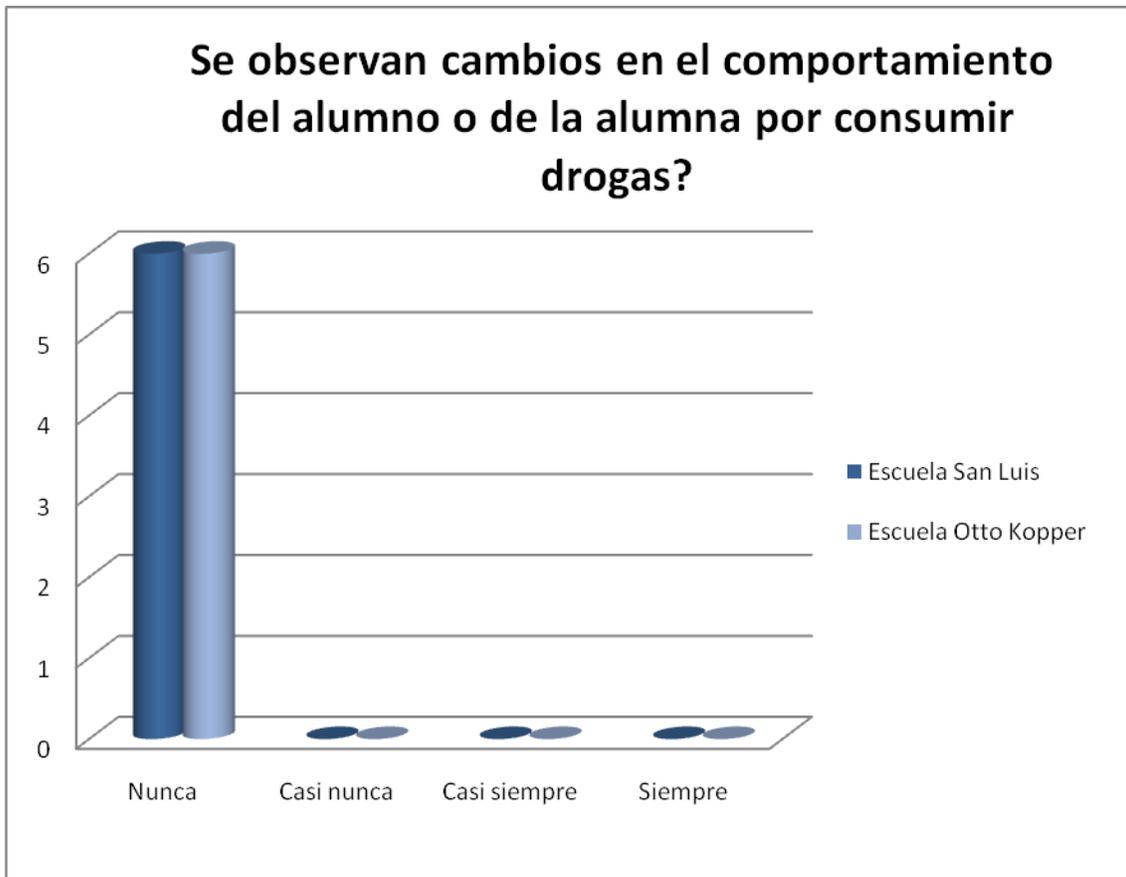
### Gráfico 32



Es evidente en el gráfico los resultados en este ítem son muy similares en las dos instituciones educativas, por lo que se deduce que ninguno de los sujetos de investigación presentó casos en donde hayan robado, atacado o amenazado con armas a otros compañeros o docentes. Aunque esta sea una de las posibles manifestaciones de la agresión socializada que se presenta en los niños y niñas con trastornos emocionales y de conducta, así lo explica el Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa (2005) al decir que “tiene compañías inadecuadas, roba en compañía de otros, es fiel a sus amigos delincuentes, pertenece a una pandilla.” (p.20). Es importante estar atento a

estas conductas que pueden afectar el desempeño de los estudiantes aunque no se presentará en los grupos de estudio.

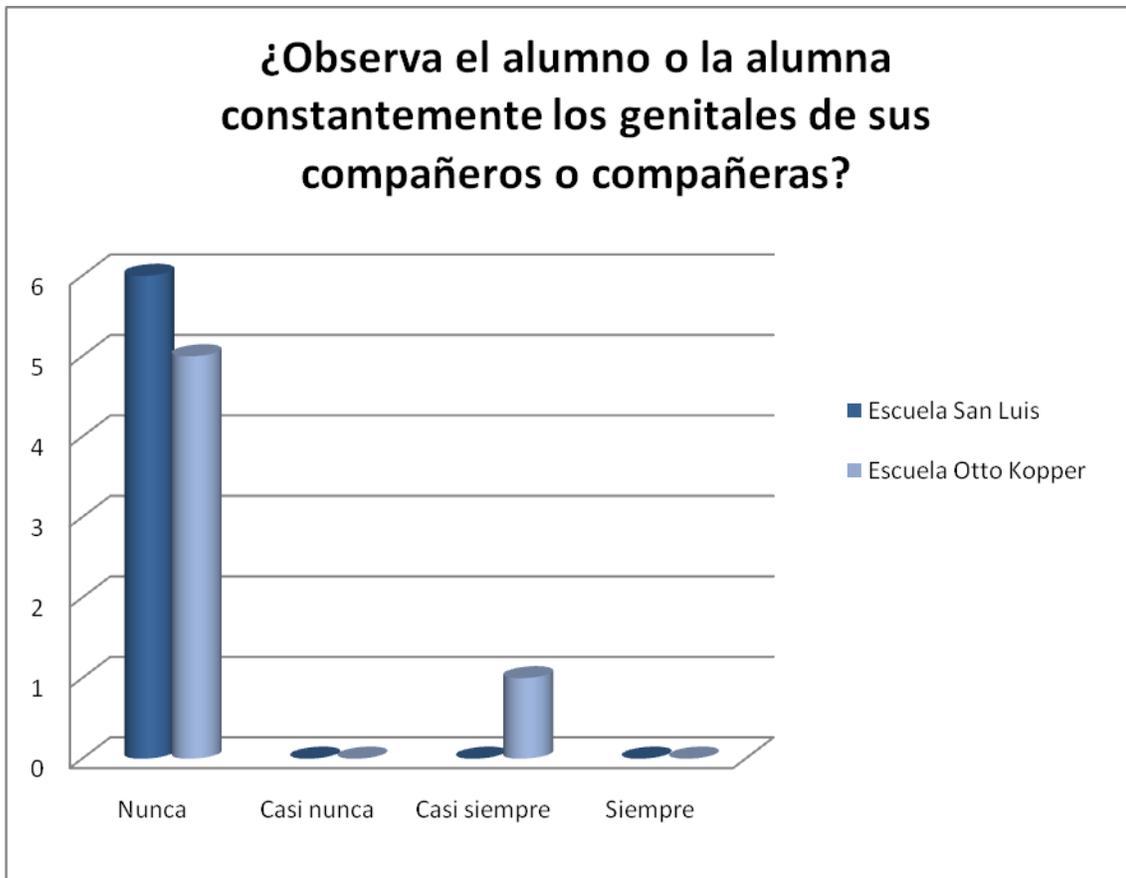
**Gráfico 33**



Como se observa en el presente gráfico, a ninguno de los niños y de las niñas de las Escuela San Luis y la Otto Kopper se le ha observado cambios en su comportamiento por el consumo de drogas; es decir, aunque la segunda de las instituciones mencionadas está más en riesgos social no se ha presentado esta problemática en los niños y en las niñas preescolares.

Sin embargo, es de gran relevancia que propiciemos en estas instituciones espacios de comunicación más abiertos que logren incentivar el adecuado desarrollo emocional de los sujetos. Así, Maya (2002) menciona que “la educación afectiva debe recobrar su lugar en los espacios de la escuela y del aula, como un elemento de la vida y de la cultura organizacional como un tema de estudio.” (p. 115). Por lo tanto se debe ayudar a los niños y a las niñas a aprender y a desarrollarse afectivamente y emocionalmente, para evitar que sean víctimas de los múltiples problemas sociales, como lo es la drogadicción.

**Gráfico 34**



De acuerdo con el gráfico anterior, es totalmente evidente que en la escuela Otto Kooper se presenta un sujeto que constantemente le observa los genitales a sus compañeros, mientras que en la Escuela San Luis no se registra ningún caso.

Craig (2000) señala que “el niño debe aprender a controlar una amplia gama de sentimientos o emociones. Sin embargo, en uno y otro caso debe de adquirir los medios para atenuarlos y expresarlos en formas aceptables desde el punto de vista social.” (p.285). Por lo que este tipo de comportamientos deben ser trabajados con los niños y las niñas con trastornos emocionales y de conducta, para así poder canalizar las emociones en otro tipo de conducta más positiva.

**Gráfico 35**



Como se puede observar en el gráfico, un porcentaje significativo de los niños y de las niñas de la Escuela Otto Kopper les gusta acariciar los genitales de sus compañeros o compañeras, comparado con el Jardín de Niños San Luis que no se presenta ningún caso. El Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa (2005) indica que estos infantes “requieren de apoyo sistemático para solucionar satisfactoriamente los problemas emocionales y de conducta; esto implica aprender a controlar lo mejor posible sus conductas inadecuadas para buscar un mejor rendimiento social y académico.” (p.20). Por lo tanto, es necesario reconocer este tipo de conductas, debido a que pueden afectar a otros individuos y ocasionar otro tipo de problemas en el salón de clase y fuera de este.

## CAPITULO IV

### 4.1. Propuestas metodológicas para desarrollar un adecuado manejo de las emociones

Conforme a toda la información analizada y estructurada en el presente proyecto de investigación relacionado con la Influencia de las emociones en el comportamiento de los niños y las niñas preescolares es que a continuación proponemos una serie de estrategias que pueden ser utilizadas con respecto a esta temática:

- ✓ Toda docente debe realizar, de manera eficiente, un diagnóstico que incluya a la comunidad, la institución y por supuesto la dinámica del grupo, donde se detecten de forma asertiva las situaciones y conductas que puedan estar afectando el desarrollo armónico del estudiante y de la estudiante.
- ✓ Introducir objetivos y contenidos específicos que fomenten el desarrollo adecuado de las emociones en los niños y en las niñas en edad preescolar.
- ✓ Insertar técnicas de aprendizaje cooperativo de las emociones, de tal forma que los estudiantes y las estudiantes descubran las fuentes que generan las emociones negativas y aprendan a manejarlas.
- ✓ Introducir en la práctica educativa la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación de los diferentes tipos de emociones en relación con la cotidianidad del aula preescolar.
- ✓ Construir en el salón de clases un ambiente de respeto, tolerancia, e inclusión de las emociones por medio del conocimiento y de la aceptación de estas.
- ✓ Establecer una organización clara y significativa de reglas de clase, para que los alumnos y las alumnas sean conscientes de su progreso y éxito en sus emociones.

- ✓ La maestra o el maestro debe preparar y organizar charlas, talleres y conferencias para los padres y madres de familia, sobre la importancia de un manejo adecuado de las emociones y de los sentimientos, además de la acertada comunicación de éstas en el desarrollo integral de los niños y las niñas.
- ✓ El docente o la docente ayuda al niño o a la niña a construir un vocabulario para expresar sus diferentes sentimientos y ayúdele a descubrir de dónde vienen estos.
- ✓ El profesional o la profesional en educación preescolar debe propiciar el compartir los sentimientos de los estudiantes y de las estudiantes; es necesario animarles a que hablen de sus propias emociones ante las demás personas.
- ✓ Proporcionar algunos de los "primeros auxilios emocionales" diciéndoles a sus niños y a sus niñas que:
  - \* Usted los acepta sin importar cómo se sientan
  - \* No están solos y usted está allí para compartir sus sentimientos
  - \* Usted entiende sus sentimientos
  - \* Sus sentimientos o emociones tienen sentido.
  - \* Está bien confiar en sus instintos emocionales.

[www.talaris.org/spotlight\\_step4\\_sp](http://www.talaris.org/spotlight_step4_sp).
- ✓ Los docentes y las docentes deben promover la participación activa de la familia en la educación de sus hijos e hijas y de sí mismos, los padres y madres organizarán talleres que serán aplicados por estos en las aulas, con el objetivo de contribuir en la construcción de las emociones positivas y, el manejo de las negativas.
- ✓ Promover actividades en las cuales los niños y las niñas reconozcan sus emociones y aprendan a afrontarlas de manera aceptable, tales como:
  - \* Hacer máscaras de cartulina, foam y otros materiales que les dé la oportunidad a los niños y las niñas de expresar diferentes emociones y de reflejar cómo se sienten.

- ✓ Proporcionar en el salón de clases un espacio o área en donde se encuentre materiales que les permita a los estudiantes y a las estudiantes descargar todas aquellas emociones negativas. Entre los materiales puede haber un cartel que refleje la emoción que están pasando y así no ser molestados, además de almohadones u objetos a los que pueda golpear.
  
- ✓ Además, otro espacio que se puede proporcionar es un lugar en donde los niños y las niñas puedan aislarse cuando no logren manejar sus emociones, en este lugar habrá lápices, hojas y demás materiales que den la posibilidad a los infantes de expresar las causas de sus problemas o conductas.
  
- ✓ Se sugiere que se tome en cuenta el libro titulado *Autoestima. ¿Cómo desarrollarla? Juegos, actividades, recursos, experiencias creativas...* en el cual existen ideas como las siguientes:

\*Elaborar un libro que les ayude a verbalizar algunas emociones y sentimientos, esto con el fin de que ellos y ellas aprendan a expresar en forma positiva y a responder ante las diferentes emociones. (p.162)

\*Identificar diferentes emociones y proporcionarles modos aceptables de manejarlas, por medio de la elaboración de coronas de emociones. Un alumno se pone la corona y sus compañeros y compañeras deben identificarla, además de proponer maneras positivas para manejarlas.(p.162).

\*Jugar a adivinar los sentimientos de los demás, para ayudarlos a identificar distintas emociones y ser más perceptibles al lenguaje corporal. (p.163).

\*Identificar y verbalizar emociones, a través de la comida creando un sándwich con unas expresiones faciales. (p.167).

- ✓ Elaborar un álbum de emociones, los niños y las niñas traen fotos de su familia en donde muestren diferentes sentimientos, para trabajar el manejo de las emociones en la familia y las posibles causas de las conductas.

- ✓ Utilizar estrategias de relajación que permitan a los estudiantes y a las estudiantes controlarse ante situaciones difíciles y problemáticas.
- ✓ Identificar emociones junto con el niño y la niña, mediante el uso de un juego en el cual el adulto o la adulta dibuja diferentes caras en cada dedo: un dedo puede tener una cara furiosa, mientras que otros pueden tener caras tristes, alegres, sorprendidas o asustadas. Entonces, estos “muchachos” hablan de su día y explican por qué se sienten de cierta forma. Después de escuchar a cada “muchacho”, se le pide que escoja el dedo que más se asemeje a la manera en que él o ella se sienten.  
[www.talaris.org/spotlight\\_step4\\_sp.htm](http://www.talaris.org/spotlight_step4_sp.htm)
- ✓ Usar marionetas para mostrar diferentes emociones y luego clasificarlas, y después se conversa sobre los momentos en que la gente se siente así. [www.talaris.org/spotlight\\_step4\\_sp.htm](http://www.talaris.org/spotlight_step4_sp.htm)
- ✓ A través de la expresión musical y corporal se puede desarrollar en los niños y en las niñas habilidades que les ayuden con el manejo adecuado de las emociones.
- ✓ Un recurso valioso que se encuentra en las aulas es el manual y sus respectivos materiales del Instituto sobre alcoholismo y farmacodependencia, el cual dentro de sus objetivos plantea estrategias importantes para el conocimiento y el manejo adecuado de las emociones.
- ✓ Otro libro valioso es *Más que maestros* de la autora Betty S. de Constance, en donde se encuentran valiosas aportaciones que se pueden adaptar para trabajar esta temática con niños y niñas preescolares.

# CAPITULO V

## 5.1. Conclusiones

\* Las docentes del Jardín de niños San Luis y del centro educativo Otto Kopper Stefens, aparentemente no le dan la importancia necesaria a la influencia de las emociones en el comportamiento de los niños y de las niñas en el nivel preescolar, debido a que de acuerdo con los resultados obtenidos por medio de los instrumentos aplicados se le da más importancia al área cognitiva que al desarrollo afectivo.

\* Al comparar los resultados, a luz de la teoría, se logra deducir que en ninguna de las dos instituciones se evidencia estrategias que contribuyan a que los niños y las niñas manejen adecuadamente las emociones.

\* Dentro de las principales características que presentan los niños y las niñas con problemas emocionales y de conducta en el nivel preescolar se determinaron las siguientes: presentan comportamientos inadecuados ante circunstancias cotidianas, faltan conductas humorísticas para solucionar problemas cotidianos, manifiestan conductas inadecuadas y enfrentan situaciones problemáticas que pueden provocar emociones negativas dentro del grupo, son en exceso sensibles o emotivos, se resienten cuando se les niega alguna petición, manifiestan miedos exagerados ante la presencia de estímulos que les provocan angustia y difíciles de controlar; se ríen sin razón aparente, agreden físicamente sin motivo alguno, son impertinentes cuando participan en las conversaciones, responden con furia cuando los otros compañeros los molestan, fastidian e interrumpen a otros niños y a otras niñas, por sus conductas agresivas sus compañeros y compañeras lo evitan o la evitan, les gusta lucirse ante los demás, se burlan y fastidia a los demás, se encolerizan con facilidad, protesta siempre que se les da una orden y tienden a irrespetar las reglas de clase.

\* Al comparar los contextos en los que se desenvuelven los alumnos y las alumnas ambas instituciones educativas, se logra deducir que en el caso del presente proyecto de investigación, el ambiente no influyó de manera

diferenciadora en el manejo de las emociones positivas y negativas y en los problemas de conducta, debido a que los niños y las niñas que estudian en la escuela Otto Kopper conviven en una atmósfera más violenta, agresora y degradada que los y las estudiantes del Jardín de Niños San Luis; y, sin embargo, los resultados entre ambas organizaciones educativas fueron bastante semejantes en la mayoría de los ítems planteados en los instrumentos de investigación.

# CAPITULO VI

## 6.1. Recomendaciones

- Se debe de implementar en las escuelas y en las aulas, un currículo afectivo además de holístico, que permita la inclusión del desarrollo emocional para educar afectivamente a los estudiantes y las estudiantes, por medio de diferentes actividades que involucre al niño y a la niña, a los docentes, y a los padres y madres de familia.
- El docente y la docente de preescolar debe tener en cuenta dentro de su trabajo en el salón de clases el desarrollo de la autoestima, con el fin de poder trabajar de manera significativa con los infantes que presentan problemas emocionales y de conducta, de tal manera que estos y estas puedan incluirse de mejor forma dentro de la sociedad.
- Se debe implementar en los salones de clase preescolares situaciones de aprendizaje constructivistas que ayuden a los niños y las niñas en el manejo adecuado de las emociones, esto con el fin de que estos y estas puedan reconocer en los demás y en sí mismo sentimientos positivos y negativos. Es así, que se pueden utilizar técnicas que estimulen al niño y a la niña a expresar y aceptar sanamente las emociones agradables o desagradables que se producen en su cotidianidad.
- Los docentes preescolares deben desarrollar el sentido de empatía como estrategia que les contribuya a guiar el desarrollo emocional del niño y de la niña; es decir, implementar tácticas curriculares que ofrezcan apoyo y comprensión durante los momentos difíciles de ira, tristeza y frustración, así como en los momentos de alegría, felicidad y risas.
- Escuchar y observar a los estudiantes atentamente cuando juegan en los diferentes períodos, para así descubrir qué lo pone ansioso, temeroso, feliz o enojado.
- Estimular en los estudiantes y las estudiantes la habilidad para resolver pacífica y creativamente sus problemas, diseñar en conjunto con ellos y ellas

pautas para manejar adecuadamente sus emociones y las conductas por medio de cooperación, respeto hacia sí mismo y hacia el otro.

- Es necesario crear una salud emocional equilibrada en los niños y en las niñas que los prepare para enfrentarse a las dificultades cotidianas, por medio del autoreconocimiento de sus emociones.
- Para ayudar a los niños y a las niñas con el control emocional debemos proporcionar soluciones emocionales para problemas emocionales. Debemos educar al cerebro emocional así como al cerebro reflexivo
- Es necesario implementar en las aulas preescolares la pedagogía del amor, como herramienta fundamental en la enseñanza del área cognitiva y emocional, que procura ayudar a los estudiantes y las estudiantes llegar a la autorrealización.
- Es trascendental que el educador y la educadora tome en cuenta que lo más importante es colocarse al nivel del niño y de la niña; para poder observar las emociones desde la perspectiva infantil.
- Es de gran importancia que los docentes y las docentes estén emocionalmente saludables y conscientes de sus propios sentimientos, con el propósito de que puedan comprender y compartir las emociones de sus estudiantes.
- Involucrar a los padres y madres de familia en el conocimiento de sus propias emociones y la de sus hijos e hijas por medio de la participación activa en talleres, charlas, elaboración de material y entre otras, para obtener un aprendizaje cooperativo del manejo adecuado de las emociones y de conducta entre los sujetos del sistema educativo.

## Bibliografía

Arce, S. (1994). *Dame la mano: Creciendo con amor*. San José, Costa Rica: Editorama.

Barrantes, Rodrigo. (2007). *Investigación: un camino al conocimiento. Un enfoque cualitativo y cuantitativo*. EUNED. San José, Costa Rica.

Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa. (2005). *Normas y procedimientos para el manejo técnico administrativo de los servicios educativos para estudiantes trastornos emocionales y de conducta*. San José, Costa Rica: Litografía e Imprenta LIL.

Colás, M°. y Buendía, L. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla, España.

Craig, G. (2000). *Desarrollo psicológico del ser humano*. Princte – Hall. México. 8ª edición.

Ekman, P; Friesen, W.V. y Ellsworth, P. (1982). *¿El rostro provee el éxito de la información? El rostro de las emociones humanas*. N.Y. Cambridge University Press.

Feldman, J (--). *Autoestima. ¿Cómo desarrollarla? Juegos, actividades, recursos, experiencias creativas*. Ediciones Narcea.

Fernández, T. (1984). *Prólogo a la obra de Darwin: La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza Editorial.

Gardner, H. (1993). *Estructuras de la Mente*. La Teoría de las Inteligencias

- Hernández, S. (2006). *Metodología de la investigación*. México, D.F.
- Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia. (2006). *Aprendo a valerme por mí mismo: un programa para la prevención del consumo de drogas*. San José, Costa Rica: IAFA
- Izard, C. (1971). *El rostro de la emoción*. N.Y.: Appleton Century Crofts.
- Kottler Jeffrey A. (1997) *El lenguaje de las lágrimas*. El llanto como expresión de las emociones humanas. Editorial Paidós.
- León, A.T. (2002). *El maestro y los niños. Humanización del aula*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Magallón, M. (2007). *Escala para la Evaluación de los Problemas Emocionales y de Conducta en Niños y Niñas en Edad Escolar*. Ciudad Universitaria "Rodrigo Facio".
- Maya, A. (2002). *Conceptos básicos para una pedagogía de la ternura*. Cartago, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública (2004). *Programa del ciclo de Transición*. San José, Costa Rica.
- Ostrovsky, G (2006). *Cómo construir competencias en niños y desarrollar su talento*. Buenos Aires. Círculo Latino Austral.
- Papalia, D. y Wendkos S. (2005). *Desarrollo humano*. México: McGraw Hill.
- Papalia, Diane y otros. (2006). *Desarrollo Humano*. MCGraw Hill 9na edición.
- Méndez, M. y Llanderas, P. (--). *Educación en Valores: Educación para la Paz: Múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- S. de Constance, B. (2005). *Más que maestros*. Buenos Aires. Publicaciones Alianza.

Sampieri y otros. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. México, D.F. Cuarta Edición.

Shapiro, L. (1997). *La Inteligencia Emocional de los niños*. México: Editores, S.A.

Sureda, Rosa (2005). *La disciplina en el aula*. España: Lexus Editores.

Zeledón, P. y Chavarría, E. (2001). *Educación Infantil en Valores*. San José, Costa Rica.

## Referencias electrónicas:

- [www.down21.org/educ\\_psc/educacion/Emocional/inteligencia\\_e5.ht](http://www.down21.org/educ_psc/educacion/Emocional/inteligencia_e5.ht)
- [www.nosotros2.com/articulosBebesyninos.asp?catID=245&categoriaID=657&articuloID=1541](http://www.nosotros2.com/articulosBebesyninos.asp?catID=245&categoriaID=657&articuloID=1541)
- [www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052002000100012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052002000100012&script=sci_arttext)
- [www.juliagallegos.com/amistad/inicio/17enero\\_PAEA.pdf](http://www.juliagallegos.com/amistad/inicio/17enero_PAEA.pdf)
- [www.indexnet.santillana.es/racs/\\_archivos/Infantil/Biblioteca/Cuadernos/intelemo.pdf](http://www.indexnet.santillana.es/racs/_archivos/Infantil/Biblioteca/Cuadernos/intelemo.pdf)
- [www.consultoriapedagogica.es/Articulos/Enuresis-y\\_encopresis.htm](http://www.consultoriapedagogica.es/Articulos/Enuresis-y_encopresis.htm)
- [www.portalcantabria.es/Psicologia/](http://www.portalcantabria.es/Psicologia/) 05/05-2008
- [www.educa.madrid.org/web/cap.madridnorte/recinfantil/desaemocional/18/04/2008](http://www.educa.madrid.org/web/cap.madridnorte/recinfantil/desaemocional/18/04/2008)
- [www.talaris.org/spotlight\\_step4\\_sp](http://www.talaris.org/spotlight_step4_sp).

# *Anexos*

## Anexos #1



Universidad Estatal a Distancia.  
Universidad de Costa Rica.  
Sistema de Estudios de postgrado  
Maestría en Psicopedagogía



Nombre del (a) estudiante: \_\_\_\_\_

Institución: \_\_\_\_\_

N°	Marque:				
	SÍ		NO	Algunas veces	
1	SÍ		NO	Algunas veces	¿Discute abiertamente el alumno o alumna sus errores?
2	SÍ		NO	Algunas veces	¿Conoce usted si su alumno o alumna observa programas televisivos con alto contenido de agresividad?
3	SÍ		NO	Algunas veces	¿Considera usted que este alumno o alumna es optimista?
4	SÍ		NO	Algunas veces	¿Cultiva su alumno-a amistades?
5	SÍ		NO	Algunas veces	¿En las conductas del alumno se evidencia el uso excesivo de videos juegos y/o programas televisivos violentos?
6	SÍ		NO	Algunas veces	¿Maneja el alumno o la alumna las emociones ante situaciones negativas o problemáticas?
7	SÍ		NO	Algunas veces	¿Mantiene el niño o la niña la disciplina y respeta las normas establecidas en la clase?
8	SÍ		NO	Algunas veces	¿Presenta el niño o la niña una expresión satisfactoria de emociones?
9	SÍ		NO	Algunas veces	¿Su alumno o alumna es veraz y sincero con temas delicados?
10	SÍ		NO	Algunas veces	¿Es el alumno o alumna es capaz de controlarse ante situaciones de estrés o la ansiedad?
11	SÍ		NO	Algunas	¿Acude el alumno o alumna a la docente cuando

N°	Marque:					
					veces	
						experimentan dificultades para resolver un problema?
12	SÍ		NO		Algunas veces	¿Se comporta el alumno o la alumna inapropiadamente ante circunstancias cotidianas?
13	SÍ		NO		Algunas veces	¿Muestra el alumno o la alumna modales de cortesía hacia los demás?
14	SÍ		NO		Algunas veces	¿Demuestra el alumno o la alumna conductas humorísticas relacionadas con su vida cotidiana, incluyendo sus problemas?
15	SÍ		NO		Algunas veces	¿Maneja las conductas inadecuadas y enfrenta situaciones problemáticas que puedan provocar emociones negativas dentro del grupo?
16	SÍ		NO		Algunas veces	¿El alumno o la alumna trata de hacer las cosas, aún cuando se queja que es algo demasiado difícil, o inclusive cuando fracasa?
17	SÍ		NO		Algunas veces	¿Canaliza el alumno o la alumna las emociones negativas por medio de actitudes positivas?
18	SÍ		NO		Algunas veces	¿Ha observado que su alumno o la alumna miente constantemente aún en cuestiones delicadas?

Adaptado de María Elena López y María Fernanda González. 2003. *Inteligencia Emocional. Pasos para elevar el potencial infantil*. Colombia. Ediciones Gamma. (1): 60-63 pp.

## Anexos #2



**Universidad Estatal a Distancia.  
Universidad de Costa Rica.  
Sistema de Estudios de postgrado  
Maestría en Psicopedagogía**



### Escala para la observación de los problemas emocionales en niños y niñas preescolares.

**Datos personales del estudiante:**

**Nombre** \_\_\_\_\_ **del** \_\_\_\_\_ **niño**  
(a): \_\_\_\_\_

**Género:** ( ) masculino ( ) femenino **Edad:** \_\_\_\_\_

**Simbología:**

**N: nunca /CN: casi nunca / CS: casi siempre /S: siempre**

Nº	Conducta por observar	N	C N	C S	S
1.	Es en exceso sensible o emotivo				
2.	Se resiente cuando se le niega alguna petición				
3.	Muestra excesiva preocupación por cosas comunes				
4.	Manifiesta miedos exagerados ante la presencia de estímulos que le provocan angustia y que le son difíciles de controlar.				
5.	Tiene dificultades para adaptarse a maestros(as) nuevos(as).				
6.	Se enoja fácilmente.				
7.	Se ríe sin razón aparente.				
8.	Expresa que le desagrada su apariencia.				

9.	Dice: "no tengo ningún amigo(a)".				
10.	Dice: "nadie me comprende".				
11.	Ante las labores escolares, suda o se muestra nervioso.				
12.	Intimida o amenaza a otras personas.				
13.	Inicia las peleas y arremete físicamente a otros.				
14.	Ha destruido a propósito cosas que pertenecen a otras personas.				
15.	Amenaza verbalmente a sus compañeros o adultos sin razón aparente.				
16.	Amenaza físicamente a sus compañeros o adultos sin razón aparente.				
17.	Agrede físicamente a sus compañeros o adultos sin razón aparente.				
18.	Cuando es molestado por otros niños, descarga sus frustraciones en otras personas que nada tienen que ver.				
19.	Se muestra impertinente al participar de las conversaciones.				
20.	Responde con furia cuando los otros niños lo molestan.				
21.	Molesta o interrumpe a los otros niños.				
22.	Por sus conductas agresivas, sus compañeros lo evitan o le huyen.				
23.	Tiende a destruir objetos de sus compañeros sin razón aparente.				
24.	Manifiesta comentarios despectivos hacia sus compañeros.				
25.	Maltrata a los animales.				
26.	Suele vomitar repetidas veces.				
27.	Le gusta lucirse con los demás.				
28.	Le gusta lucirse con los demás.				
29.	Realiza actos de venganza cuando se siente agredido				

30.	Comete actos deliberadamente, que sabe que molestarán a los otros				
31.	Se encoleriza con facilidad.				
32.	Discute con sus padres y maestros(as).				
33.	Protesta siempre que se le da una orden.				
34.	Acusa o culpa a los otros de sus propios errores.				
35.	Se molesta con facilidad si los demás no hacen lo que pide.				
36.	Tiende a irrespetar las reglas de clase para llevar la contraria				
37.	Desafía o reta a otros(as) niños(as) a que hagan cosas incorrectas.				
38.	Usa malas palabras.				
39.	Es difícil distinguir entre la verdad y la mentira cuando comenta algo que le sucedió.				
40.	Ha robado o atracado con armas o amenazado a otros.				
41.	Lleva armas a la escuela.				
42.	Se observan cambios en su comportamiento por consumir drogas.				
43.	Observa constantemente los genitales de sus compañeros (as)				
44.	Le gusta acariciar los genitales de sus compañeros				

Adaptado de Magallón, M. (2007). Escala para la Evaluación de los Problemas Emocionales y de Conducta en Niños y Niñas en Edad Escolar. Ciudad Universitaria "Rodrigo Facio".