

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**UNIDAD AJUSCO**

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA  
EDUCADORAS SOBRE EL DESARROLLO  
AFECTIVO DEL NIÑO**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**P R E S E N T A:**

**K A R I N A R U E D A R U E D A**

**ASESOR DE TESIS: MTRO. PEDRO BOLLÁS GARCÍA**

**COASESOR: LIC. ROCÍO CASTRO GALVÁN**

MÉXICO, DF.

FEBRERO 2006.

## *AGRADECIMIENTOS*

### *A DIOS*

*Por la vida que hasta hoy me has concedido  
y por las muchas bendiciones recibidas.  
Gracias por brindarme la oportunidad de  
ver concluida esta tesis, que sin mi fe en ti,  
no hubiera sido posible terminar.*

### *A MIS PADRES*

*Gracias por haberme apoyado en mis  
estudios, alentarme a seguir adelante y confiar en mí  
¡Que Dios los bendiga! Los quiero mucho.*

### *LAURA RUEDA*

*Gracias por tu comprensión y apoyo.*

### *MAESTRO PEDRO BOLLAS*

*No tengo palabras para agradecerle su gran paciencia,  
apoyo y el tiempo que me dedicó para la elaboración  
de esta tesis.*

### *ROCÍO CASTRO*

*Gracias por todo tu apoyo incondicional.*

### *NORMA VIDAURRI*

*A quien agradezco todos sus comentarios y  
enseñanzas que me fueron sumamente valiosos  
para ser mejor en todos los aspectos de mi vida.  
y poder terminar mi trabajo de tesis.*

### *A MIS CONFIDENTES*

*Gracias por sus consejos y apoyo espiritual.*

### *JAIME YJUAN*

*Gracias por su apoyo y consejos. Por brindarme  
su amistad incondicional y su compañía en  
todo momento.*

## ÍNDICE

<b>RESUMEN</b> .....	5
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	6
<b>CAPÍTULO I. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA</b>	
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	8
1.2 JUSTIFICACIÓN .....	11
1.3 OBJETIVOS .....	12
<b>CAPÍTULO II. DESARROLLO DEL NIÑO</b>	
2.1 Historia y teoría .....	13
2.2 Conceptos básicos .....	16
2.3 Factores que influyen en el desarrollo .....	18
2.4 Áreas del desarrollo del niño .....	23
2.4.1 Desarrollo social .....	23
2.4.2 Desarrollo cognitivo .....	25
2.4.3 Desarrollo físico .....	29
2.4.4 Desarrollo afectivo y personalidad .....	32
<b>CAPÍTULO III. DESARROLLO AFECTIVO</b>	
3.1 Sentimientos y emociones .....	44
3.2 La expresión de las emociones .....	45
3.3 La comprensión y el control de las propias emociones.....	47
3.4 Influencias familiares sobre distintos ámbitos del desarrollo del afecto .....	54
3.5 Tres planos de la afectividad.....	56
3.6 Psicomotricidad afectiva.....	57
3.7 presupuestos teóricos.....	59
3.8 El cuerpo y la afectividad.....	63

3.9 Comunicación.....	72
3.10 Comunicar emociones.....	85
3.11 Comunicación verbal.....	86
3.12 Comunicación no verbal.....	88
3.13 Áreas de dificultad en la comunicación no verbal .....	89
3.14 Interacción social.....	90
3.15 Capacidad de conversar .....	95
3.16 Cómo enseñarles a los niños a ser sociales.....	98

#### **CAPÍTULO IV. MÉTODO**

4.1 Tipo de investigación .....	110
4.2 Sujetos .....	110
4.3 Escenario .....	110
4.4 Técnicas e instrumentos .....	111
4.5 Procedimiento .....	115

#### **CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE RESULTADOS**

5.1 Análisis cuantitativo.....	116
5.2 Análisis cualitativo.....	120

<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>131</b>
---------------------------	------------

<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>134</b>
--------------------------	------------

<b>ANEXOS .....</b>	<b>137</b>
---------------------	------------

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención para favorecer los conocimientos que tienen las profesoras sobre el desarrollo afectivo del niño. En este estudio se evaluó a 10 profesoras de preescolar antes y después de aplicar el programa que está conformado por doce sesiones, a través de las cuales se trabajó tres esferas del desarrollo afectivo del niño: desarrollo físico, comunicación verbal – corporal e interacción social.

Las actividades que se sugieren son con la finalidad de que las profesoras propicien un ambiente estimulante y agradable, en el cual el niño se sienta seguro de sí al expresar sentimientos, pensamientos y emociones.

El análisis cuantitativo de los datos muestran que las profesoras mejoraron sus conocimientos en lo que se refiere al desarrollo afectivo del niño ya que las puntuaciones obtenidas en la evaluación inicial son menores que las obtenidas en la evaluación final. Es decir que el promedio obtenido en el pretest (16.5) es significativamente menor que en el posttest (40.6), existiendo una diferencia de 24.1 entre un promedio y otro.

## INTRODUCCIÓN

Al hablar del desarrollo afectivo me refiero totalmente al mundo social en que se relaciona el niño, esto me motivó a investigar ¿Cómo favorecer el desarrollo afectivo en edad preescolar? ¿Por qué algunos niños adoptan conductas que no les permiten desarrollarse armónicamente? Existen niños con problemas de aislamiento, tímidos, distraídos, agresivos, rebeldes, groseros y con dificultad para expresar lo que sienten.

Se ha podido comprobar que la falta de afecto materno, produce en el niño un retraso considerable en su desarrollo físico y mental. Una actitud de descalificación de los padres o educadores en el periodo infantil origina en los niños inseguridad, sentimientos de inhibición y, lo que es peor aún, graves complejos de inferioridad de los que muy difícilmente podrán librarse a futuro. Es preciso desarrollar sentimientos de cooperación, respeto, responsabilidad y autoconfianza que tan necesarios serán en el momento de relacionarse en cualquier grupo social. El niño podrá desarrollarse adecuadamente en la medida en que la convivencia familiar y escolar le haya permitido vivir adecuadamente sus etapas de desarrollo infantil, por el contrario en la medida que no haya podido expresar sus deseos y ser escuchado por los que le rodean, su energía quedará bloqueada arrastrando tensiones, angustias e inseguridad.

En resumen lo que me motivó a la elaboración de este trabajo fue el deseo de compartir con las maestras algunas alternativas para promover el desarrollo afectivo en los niños de la escuela “Vicente Guerrero” ya que son considerados en riesgo o con problemas de permanencia escolar; cabe mencionar que son hijos de campesinos, comerciantes y de familias rurales. Las sugerencias se hacen con el propósito de fomentar y estimular en los niños: comprensión, reflexión, cooperación, respeto, responsabilidad, autonomía y autoaceptación. Desafortunadamente la escuela tradicional suele dar más importancia a lo cognitivo, dejando de lado el desarrollo afectivo, lo cual es un factor crucial en el desarrollo del niño, el cual va a repercutir de manera determinante en la vida

futura de cada individuo. Si al niño se le fomenta desde pequeño que se autovalore, él a futuro podrá tener más seguridad en sí mismo.

El primer capítulo se refiere al planteamiento del problema, justificación y los objetivos.

El segundo capítulo trata sobre la historia y teoría del desarrollo del niño, así como los factores que influyen en el mismo y las diversas áreas del desarrollo infantil que se describen de forma general.

El tercer capítulo hace referencia al desarrollo afectivo y los tres planos de la afectividad que son: desarrollo físico, comunicación verbal y corporal e interacción social, que se describen de una forma detallada desde el punto de vista afectivo.

En el cuarto capítulo se presenta el método donde se describe la elección de los sujetos, escenario, instrumentos y el procedimiento utilizado en esta investigación.

En el quinto y último capítulo, se presenta el análisis de los resultados en dos formas: a) análisis cuantitativo, en el cual se presenta la prueba estadística (T de Wilcoxon) que se utilizó para ver el impacto del taller, asimismo se presentan las gráficas comparativas. b) análisis cualitativo, en el cual fueron identificadas 6 categorías de análisis al impartir el taller de sensibilización a profesoras sobre el desarrollo afectivo del niño.

## **CAPÍTULO I. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA**

### **1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

El desarrollo afectivo está estrechamente relacionado con la psicomotricidad, la comunicación y la interacción social.

La psicomotricidad en preescolar tiene escasa presencia en el curriculum, es un recurso escasamente utilizado y cuando lo es, se plantea de forma aislada a los contenidos y objetivos globales de la etapa escolar, limitándose a objetivos específicos y desde una concepción instrumentalista y racional del cuerpo, pero el cuerpo no es sólo un instrumento, sino que es fuente de conocimiento, comunicación, relación y afecto.

El niño es un ser psicomotor y, al menos hasta los 6 ó 7 años, expresa sus propios problemas, comunica, opera, conceptualiza y aprende mediante su expresividad y sus manifestaciones psicomotrices. Por lo tanto, en la práctica educativa, es inevitable partir de esta concepción unitaria de la persona, teniendo en cuenta las distintas dimensiones del cuerpo y no exclusivamente la dimensión instrumental.

La reflexión de esta práctica lleva a analizar los diferentes niveles del cuerpo y su relación con la psicomotricidad según Catret, (2001).

- En un primer nivel, hay un cuerpo instrumental, funcional, un cuerpo que es un conjunto de huesos, articulaciones, músculos, tendones, etc, que se manifiesta por el equilibrio, coordinación, fuerza muscular, elasticidad, etc.
- En un segundo nivel, no tan superficial como el anterior, hay un cuerpo cognitivo que se encarga de la motricidad voluntaria y por lo tanto va unido a la actividad senso-perceptivo-motora, a la actividad representativa y operatoria en general. Es el cuerpo relacional que interactúa con los objetos, descubriendo sus características y cualidades, y con las personas, que le introduce en el mundo de los afectos, pudiendo incidir en la realidad de las cosas y las personas con el desarrollo de la creatividad.



- Hay un tercer nivel, más profundo, constituido por el cuerpo emocional, estrechamente unido a las vivencias afectivas, emotivas y pulsionales, de las cuales no somos conscientes y que se expresan de manera simbólica.

Por su parte, el afecto también está relacionado con la comunicación, de ahí la importancia de convertirse en buenos interlocutores. Tener capacidad para transmitir una idea en el hogar o en el trabajo, de tal manera atractiva y motivadora que ésta se convierta en acción, es el ideal de la educación. Con la palabra podemos hacer fácil lo difícil, animar y dar esa razón que necesita cada persona en un momento determinado. La comunicación es una de las principales formas de interacción del hombre, se vale de la palabra, del movimiento corporal, del dibujo, de la escritura.

Alonso (1990), nos dice que es de vital importancia expresar lo que se siente, lo que se piensa, enviar mensajes claros. Si las personas sienten algo y dicen lo contrario, la interrelación es difícil y complicada, porque entonces la palabra oculta la emoción y el sentimiento.

Nos comunicamos continuamente en el hogar, la escuela, la calle, el trabajo. No sólo en forma verbal; también enviamos mensajes con una mirada, un gesto, una caricia, una sonrisa (comunicación no verbal). Nuestras actitudes de aceptación o rechazo son percibidas y, a la vez, provocan la respuesta de los interlocutores. Esta comunicación es significativa para el desarrollo emocional de los niños: cuando es positiva ayuda a solucionar los problemas, a liberar las tensiones inmediatas; en el caso contrario, éstas se acumulan y crean conflictos más serios. Una forma de solucionar los conflictos es enfrentarlos, es decir, tratar de entender la situación, comentarla, reconocer los propios sentimientos, ya sean positivos o negativos. Un enfrentamiento honesto favorece el conocimiento de uno mismo y de los demás. Para que se dé esta situación en la educación preescolar, es necesario un ambiente abierto y agradable (porque esto favorece el desarrollo afectivo), positivo, que favorezca la comunicación en vez de frenarla o entorpecerla.

La afectividad también está relacionada con la interacción social; los aspectos del desarrollo individual físico, psicológico, social y de comunicación son interdependientes: todo el desarrollo se va dando de manera integral. El medio social, las costumbres, las tradiciones influyen de manera definitiva en cada miembro del grupo. El hombre es un ser eminentemente social, que busca la compañía de sus semejantes y vive en un grupo. Según Piaget (1975), al nacer la persona se siente inmersa en el medio que le rodea, y sólo poco a poco se va conociendo a sí misma y al mundo circundante. En un principio le parece que todo gira a su alrededor, ya que ve la realidad impregnada de su propia subjetividad. Piaget dice que la inteligencia se vuelve objetiva socializándose. La influencia del medio ambiente es determinante en la formación del individuo, según el enfoque de Wallon y de Piaget.

Por lo tanto el educador debe ser auténtico y propiciar una relación personal y sincera con el niño para crear lazos de afecto, aceptación y así favorecer la interacción positiva. Las actitudes del educador se fundamentan en el respeto. El éxito del aprendizaje depende, en gran parte, de un conductor que establezca y estimule los logros de los niños; que propicie un ambiente abierto al diálogo, la espontaneidad y la comprensión, con el objeto de que el niño participe, descubra, investigue y ejerza su capacidad de crítica, elección y creación. El maestro es, en suma, un orientador, un guía, un facilitador que crea un clima de seguridad física y psicológica; por el contrario, el instructor autoritario induce a la pasividad, mecanización, memorización y sumisión. En suma, podemos considerar que un educador responsable y un ambiente estimulante son la condición básica para alcanzar las metas.

Por eso es importante hacer la siguiente pregunta ¿Un programa de intervención favorece el conocimiento que sobre el desarrollo afectivo del niño tienen las educadoras?

## 1.2 JUSTIFICACIÓN

La educación preescolar es fundamental en la formación del desarrollo integral del niño, constituye un antecedente obligado al éxito general y principal para el siguiente nivel de aprendizaje. De la misma manera es el periodo en el cual el niño empieza a establecer las primeras relaciones sociales con las personas externas al medio familiar (amigos, iguales, maestros, directivos, gente de mantenimiento etc.).

Asimismo, es tarea de la educación preescolar abarcar las áreas socioafectivas para formar individuos autónomos e independientes, responsables, seguros de sí mismos, autovalorados, así como fomentar el respeto, cooperación, convivencia y compañerismo. Sin embargo, a pesar del esfuerzo de las maestras habrá niños que presenten poca capacidad de expresar sus sentimientos.

De ahí la idea del programa de intervención para educadoras para que conozcan nuevas formas del desarrollo afectivo del preescolar. Para ello se emplea el programa “La afectividad en el niño,” cuyos propósitos centrales son, por un lado, ayudar a docentes de preescolar a capitalizar tiempos y actividades en el trabajo del área afectiva del preescolar sobre todo cuando los preescolares son alumnos en riesgo o con problemas de permanencia escolar, tales como niños de campesinos, comerciantes, o de familias rurales. Debido a largos periodos de inasistencia por actividades familiares de subsistencia. Por otro lado, el programa pretende que las actividades que se realicen con estos menores sean en un ambiente acogedor y de integración social entre todos los participantes, esto ayudaría a que los menores afectivamente se desarrollaran de la mejor manera en cuanto a lo afectivo – social al menos dentro del aula.

### **1.3 OBJETIVO GENERAL**

Diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención para favorecer los conocimientos de las profesoras de preescolar para fomentar la afectividad en el niño.

### **OBJETIVOS PARTICULARES**

Evaluar a las educadoras antes y después de aplicar el programa de intervención

Aplicar el programa de intervención

Analizar la evaluación inicial y la evaluación final para conocer la eficacia de la aplicación del programa de intervención.

## **CAPÍTULO II. DESARROLLO DEL NIÑO**

### **2.1 HISTORIA Y TEORÍA**

Palacios (1999) afirma que las ideas que en la actualidad tenemos sobre la infancia y los estilos de relación que tenemos con los niños (as) son fenómenos relativamente nuevos. Durante siglos, los niños (as) estuvieron lejos de tener la consideración social y los derechos de que gozan actualmente, y las relaciones padres- hijos tenían muy poco que ver con lo que ahora consideramos no sólo deseable (la importancia del padre y la madre desde el principio de la vida infantil), sino incluso necesario. Quizá porque lo habitual era que cada pareja tuviera muchos hijos, de los cuales un buen número de ellos no sobrevivía a los primeros años por las altas tasas de mortalidad infantil, quizá porque sobre todo en las clases sociales más favorecidas era frecuente que los bebés fueran criados y cuidados por terceras personas en sus primeros meses y hasta años, quizá porque no se atribuían a los niños pequeños las capacidades que ahora consideramos evidentes y las necesidades que ahora tenemos por imprescindibles. Lo cierto es que los niños (as) parecían tener para los adultos un significado muy diferente del que hoy les asignamos. Algunos viejos refranes castellanos que en la actualidad nos resultan próximos a la crueldad, reflejaban simplemente el estado de cosas de que estamos haciendo referencia, como ocurre con “un niño que nace, hace olvidar a tres que yacen”.

Cuando un bebé sobrevivía a las numerosas dificultades a que su salud tenía que hacer frente, cuando se convertía en un niño o una niña de unos pocos años, tendía a ser considerado como un adulto en miniatura. Salvo las raras excepciones de los hijos de familias pudientes, lo habitual era que desde muy jóvenes los niños empezaran a participar en actividades productivas. Algunas de ellas con necesidad de importantes esfuerzos físicos bajo la guía y modelos de los adultos. Como prueba de esta mentalidad, en sus trabajos sobre historia social de la infancia, Aries (citado por Palacios, 1999), señala que ha utilizado la evidencia procedente de la forma en que los niños eran representados en la pintura, prácticamente hasta el final del siglo XIII las representaciones artísticas de los

niños no eran sino imágenes de adultos en pequeña escala (ropas adultas, rasgos adultos, actitudes y actividades adultas), según Aries, es como si la imagen de la infancia no tuviera interés o careciera incluso de realidad. Las cosas empiezan a cambiar luego poco a poco, pero no es hasta el siglo XVII cuando el niño en la edad moderna aparece reflejado en la historia de la pintura: por primera vez aparecen retratos exclusivos de niños, se representan escenas típicamente infantiles (un niño o una niña jugando, un adulto enseñando a leer un libro), e incluso algunos grupos familiares se representan con un niño o una niña como centro.

La mayor parte de los pediatras ingleses consultados en una encuesta realizada en 1833 considera que una jornada laboral de en torno a diez horas diarias era la más adecuada para los niños, pues las jornadas de trabajo más prolongadas llevaban luego a los niños demasiado cansados a la escuela dominical, en la que se quedaban dormidos en la clase.

Palacios (1999) manifiesta que la representación de los niños en cuadros y pinturas empieza a cambiar en el siglo XVII, lo que sin duda no se debe al azar. “En efecto, desde finales del siglo XVI y luego a lo largo de los siglos XVII y XVIII, movimientos religiosos y culturales como el protestantismo y la ilustración dieron lugar, entre otras cosas, al descubrimiento de la infancia, su consideración como etapa distinta de la adultez y su tratamiento educativo diferenciado”. (p.33).

Es en los siglos a los que nos estamos refiriendo cuando empiezan a sentarse las bases de las grandes orientaciones teóricas que después han sido dominantes durante décadas en el pensamiento occidental. En efecto, en los siglos XVII y XVIII aparecieron filósofos cuyas concepciones sobre la naturaleza humana y su desarrollo se convirtieron en un punto de partida de tradiciones de pensamiento que habrán de encontrar reflejo, pasados los siglos, en teorías evolutivas de gran impacto. Más en concreto, Locke y Rousseau se convirtieron en los precursores de puntos de vista cuyos ecos se pueden percibir todavía en la actualidad.

Suele considerarse que Locke (citado por Palacios, 1999), es el iniciador de las posiciones filosóficas conocidas con el nombre de empirismo. De acuerdo con las ideas de este filósofo inglés, niños y niñas nacen sin contenidos psicológicos ni espirituales: ni ideas innatas, ni tendencias innatas a portarse de una u otra manera. Por el contrario, en el momento del nacimiento la mente infantil es una página en blanco, una tabula rasa, serán las experiencias que cada uno tenga, la estimulación y la educación que reciba, lo que irá llenando el psiquismo de contenido. La educación se convierte entonces en fundamental, siendo éste un tema sobre el que Locke tenía ideas claras y que hoy podríamos considerar modernas: mucho más que con el castigo y las amenazas se educa con la instrucción paciente, la corrección afectuosa, el buen ejemplo y la valoración positiva de las conductas consideradas correctas. Más de 200 años después se considera que la historia psíquica de una persona no es sino la historia de sus experiencias y aprendizajes, sean estos hechos a partir de conducta. Sin duda alguna, no es casualidad que la orientación conductista tan reminiscente de las posiciones lockianas haya nacido y se haya desarrollado y expandido sobre todo en el ámbito anglosajón, pues el mismo contexto cultural y filosófico en que Locke plantó sus ideas es aquel en el que posteriormente florecieron y se desarrollaron las ideas conductistas.

Por otro lado, Rousseau, citado por Palacios (1999), dice que básicamente el niño nace con una bondad natural y con un sentimiento innato de lo correcto e incorrecto, nace además con un plan de desarrollo que, gracias a la maduración, irá dando lugar a diferentes estadios de desarrollo, cada uno de los cuales tendrá sus propias características psicológicas y planteará sus propias necesidades educativas. La buena educación consistirá para Rousseau no en enseñar cosas al niño, sino en facilitar que él mismo las aprenda en su contacto con el tipo de estímulos que en cada momento sea más adecuado a su nivel de maduración y de desarrollo. Tampoco en este caso es casualidad que, surgidas en el contexto cultural, filosófico y religioso centro-europeo, estas ideas hayan encontrado amplio eco en la psicología evolutiva europea del siglo XX.

## 2.2 EL MUNDO DEL NIÑO: CONCEPTOS BÁSICOS

Papalia (2001), nos dice que el campo del desarrollo del niño se relaciona con el estudio científico de las formas como cambian los niños, y de la manera como siguen siendo la misma persona, desde la concepción hasta la adolescencia. Los psicólogos del desarrollo se centran en el estudio de los procesos de cambio que es sistemático y adaptativo (efectivo en el manejo de las condiciones de la existencia).

Continuando con Papalia (2001), hay dos clases de cambio en el desarrollo del niño que son:

- **Cambio cuantitativo:** se da en número o cantidad como en el crecimiento en estatura, peso, vocabulario o frecuencia de la comunicación.
- **Cambio cualitativo:** Es una modificación en clase, estructura u organización como en el desarrollo de un niño en la etapa no verbal a uno que entiende palabras y puede comunicarse verbalmente. El cambio cualitativo está marcado por la aparición de nuevos fenómenos que no se pueden predecir con rapidez a partir del funcionamiento inicial como el uso del lenguaje.

Papalia (2001), comenta que a pesar de estos cambios, la mayoría de los niños muestran una continuidad subyacente, o consistencia, de personalidad y comportamiento. Por ejemplo, alrededor del 10% al 15% de los niños son conscientemente tímidos, y entre otro 10% y 15% son muy sociables. Aunque distintos factores de influencia pueden modificar estos rasgos en cierto modo, ellos parecen persistir en un nivel moderado, especialmente en los niños que se encuentran en uno u otro extremo. ¿Cuáles de las características de un niño tienen más posibilidad de perdurar? ¿Cuáles tienen probabilidad de cambiar y por qué? Estas son algunas preguntas que el estudio del desarrollo del niño busca responder.

Aunque los procesos físicos y psicológicos básicos del desarrollo son los mismos para cada niño normal, sus resultados son diferentes, tan distintos como lo es un



niño de los demás compañeros de su grupo. Los estudiosos de la psicología del desarrollo están interesados en factores que afectan a todos, pero también quieren saber por qué un niño puede ser tan diferente de otro. Debido a que el desarrollo es complejo y no siempre se puede medir con precisión, los científicos no pueden responder esa pregunta a cabalidad. Sin embargo, han aprendido mucho acerca de lo que los niños necesitan para desarrollarse normalmente, cómo reaccionan a muchas influencias sobre y dentro de ellos, y cómo pueden desarrollar mejor todo su potencial. (Papalia, 2001).

Este mismo autor menciona que una razón para la complejidad del desarrollo del niño es que el cambio y la continuidad ocurren en varios aspectos de sí mismo. Hay diferentes áreas de desarrollo como por ejemplo, el **desarrollo físico**, **desarrollo cognoscitivo** y **desarrollo social** en cada periodo de la niñez. No obstante en la realidad estos aspectos del desarrollo están interconectados. A lo largo de la vida, cada uno afecta a los demás.

El crecimiento del cuerpo y del cerebro, las capacidades sensoriales, las destrezas motrices y la salud son parte del **desarrollo físico** y pueden influir en otros aspectos del desarrollo. Por ejemplo, un niño con infecciones frecuentes en el oído puede desarrollar un lenguaje más lentamente que otro que no padezca este problema.

Los cambios en las habilidades mentales, como aprendizaje, memoria, lenguaje, pensamiento, razonamiento y creatividad constituyen el **desarrollo cognitivo**, y están muy relacionadas con el crecimiento físico y emocional. La habilidad para hablar depende del desarrollo físico de la boca y del cerebro, un niño que tiene dificultades de lenguaje expresivo puede suscitar reacciones negativas en los demás, lo cual influye en su popularidad o en su autoestima.

Por su parte Papalia (2001), nos dice que la **personalidad** es la forma consistente y única de sentir, reaccionar y comportarse que tiene una persona. Por su parte el **desarrollo social** se refiere a las relaciones con los demás. En conjunto, personalidad y desarrollo social constituyen el **desarrollo psicosocial** que puede

afectar el funcionamiento cognoscitivo y físico. Por ejemplo, la ansiedad por presentar una prueba puede afectar al desempeño físico o intelectual. El apoyo social puede ayudar a que los niños afronten los efectos potencialmente negativos que el estrés tiene sobre la salud física y mental. Por el contrario, las capacidades cognoscitivas y físicas contribuyen a la autoestima y pueden afectar la aceptación social.

### **2.3 FACTORES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO**

Papalia (2001), afirma que cada niño es como los demás en algunas formas, pero excepcional en otras. Los niños difieren en estatura, peso y complexión física, en factores de constitución como salud y nivel de energía, en inteligencia, en características de la personalidad y en reacciones emocionales. El contexto de sus vidas también difiere: el hogar, la comunidad y la sociedad en donde viven, las relaciones que tienen, la clase de escuela a donde asistan (si van a alguna) y cómo pasan su tiempo libre.

El desarrollo del niño está sujeto a innumerables influencias como la herencia el ambiente externo, madurez, familia, estatus socioeconómico, grupo étnico, y cultura:

- **Herencia:** es lo que una persona recibe genéticamente de sus padres en el momento de la concepción. Decir que algo es hereditario significa que, se debe a los genes de los progenitores. “Características biológicamente heredadas”. (Baron, 1996,82).
- **Ambiente externo:** el mundo de fuera de sí mismo, que comienza en el útero. Las diferencias individuales aumentan a medida que los niños crecen.
- **Madurez:** muchos cambios típicos de la infancia y la niñez parecen estar relacionados con la madurez del cuerpo y del cerebro: la evidencia de una secuencia natural, con influencia genética de cambios físicos y patrones de comportamiento, incluyendo la capacidad para dominar nuevas habilidades como caminar y hablar. Cuando los niños se convierten en adolescentes y

luego en adultos, las diferencias en las características innatas y la experiencia de la vida juegan un papel muy importante.

Inclusive en procesos por los que pasan todos los niños, los índices y el momento del desarrollo varían.

Al tratar de entender las similitudes y diferencias en el desarrollo del niño, es necesario observar las características heredadas que le dan a cada uno un comienzo único en la vida. Además, deben considerarse los muchos factores ambientales o contextos, que afectan a los niños, como la familia, el estatus socioeconómico, la raza o etnia y la cultura. Se necesita observar las múltiples influencias que afectan a la mayoría de niños en cierta edad o época, y también aquellas que únicamente inciden en ciertos individuos. Por último necesitamos examinar cómo el momento en que se presenta puede afectar el impacto de ciertos factores.

- **Familia:** la familia, es el factor principal en el desarrollo del niño y ejerce una influencia decisiva en la formación y desarrollo de la personalidad. La importancia de las experiencias infantiles en los primeros años de vida influirán en sus futuras relaciones personales y sociales.
- **Estatus socioeconómico:** se refiere a “características o posición social que es susceptible de precisar el rango o la condición de un individuo en relación con los demás, dentro de una sociedad o grupo determinado” (Craig. 1997. p.28).
- **Grupo étnico:** es un conjunto de personas unidas por sus ancestros, raza, religión, lenguaje y/o nacionalidad, que contribuyen a crear un sentido de identidad compartida. La mayoría de los grupos étnicos originalmente tuvieron, una cultura común.
- **Cultura:** se refiere a la forma total de vida de una sociedad o grupo, que incluye costumbres, tradiciones, creencias, valores, lenguaje y productos físicos, desde herramientas hasta trabajos manuales, todo el comportamiento aprendido que pasa de adultos a niños. La cultura no es estática, está en cambio constante, a menudo a través de interacciones con otras culturas.

Cuando se habla de las influencias de la etnia y la cultura, en especial en los miembros de grupo minoritario, es importante distinguir entre los efectos de los rasgos biológicos compartidos, del estatus socioeconómico (que puede quedar como resultado de prejuicios o falta de oportunidades de educación y empleo), y de las dificultades culturales que ayudan a dar forma al desarrollo de los niños (como el valor que dan a la educación los miembros de diferentes grupos). (Papalia, 2001).

### **¿Qué es más importante: herencia o ambiente?**

Papalia (2001), plantea una serie de preguntas sobre el desarrollo del niño que a continuación veremos.

¿Qué ha tenido más impacto en el desarrollo de un niño, la herencia o el ambiente? Este tema ha suscitado intensos debates por lo menos durante 200 años. Aunque cualquier teoría sobre el desarrollo del niño debe tener en cuenta los dos, hay diferencias entre sus exponentes sobre la importancia que le dan a la naturaleza (los rasgos y características heredados de los padres biológicos) y a la crianza (factores del ambiente que influyen antes y después del nacimiento, incluyendo a la familia, los compañeros, la escuela, la sociedad y la cultura).

¿Cuánto se hereda?, ¿Qué tanto influye el ambiente?. Si los padres creen que la experiencia puede influir mucho en la inteligencia de sus hijos, pueden hacer esfuerzos especiales para hablarles, leerles y ofrecerles juguetes que les ayuden a aprender. Si los padres creen que la inteligencia es innata e inmodificable, es menos probable que hagan esos esfuerzos.

En la actualidad, los avances en genética del comportamiento están permitiendo a los científicos medir con precisión los roles de la herencia y el ambiente para explicar las diferencias individuales en cuanto a rasgos específicos como la inteligencia, y la fuerza con que esas influencias puedan desplazarse en el transcurso de la vida. No obstante cuando miramos a un niño en especial, la investigación con respecto a casi todas las características apunta hacia una

entremezcla o interacción de herencia y experiencia. Por lo tanto, aunque la inteligencia tiene un fuerte componente hereditario, la estimulación de los padres, la educación y otras variables pueden hacer la diferencia. (Papalia, 2001).

### ¿Es el desarrollo activo o pasivo?

Henry (1990) nos dice al respecto ¿son los niños iniciadores activos de su propio desarrollo, o son esponjas pasivas que absorben influencias? Esta controversia se inicia en el siglo XVIII, cuando el filósofo inglés John Locke sostuvo que un niño es una **tabula rasa**, una pizarra en blanco en donde la sociedad “escribe”. Por el contrario, el filósofo francés Jean Jacques Rousseau creyó que los niños nacen como “nobles salvajes” que se desarrollan de acuerdo a sus tendencias positivas naturales a menos que los corrompa una sociedad represiva. Ahora se sabe que ambos puntos de vista son demasiados simplistas. Los niños tienen sus propios instintos y necesidades, al igual que condiciones hereditarias que influyen en el desarrollo, sin embargo son animales sociales, que no pueden lograr un desarrollo óptimo en condiciones de aislamiento.

La perspectiva de Locke fue el origen de lo que se llamó el **modelo mecanicista** del desarrollo, en él, las personas son como máquinas. No actúan por voluntad propia, sino que simplemente reaccionan. Llene un automóvil de combustible, gire la llave del encendido, presione el acelerador y el vehículo se moverá. Desde el punto de vista mecanicista el comportamiento humano es muy similar. Si se conoce bastante acerca de cómo funciona la “máquina” humana y sobre las fuerzas internas y externas que la impulsan, se puede predecir qué hará la persona. Del mismo modo como es posible entender el funcionamiento de una máquina estudiando cómo operan sus partes, la posición mecanicista busca identificar y aislar los factores que hacen que la gente se comporte como lo hace, fraccionando los estímulos y las respuestas complejas en elementos más simples.

Rousseau, citado por Henry (1990) fue el precursor del **modelo organísmico** del desarrollo que considera a las personas como organismos activos que determinan su propio desarrollo. Ellos inician los eventos, no sólo reaccionan. El ímpetu para el cambio es interno. Las influencias del ambiente no causan el desarrollo aunque pueden acelerarlo o detenerlo. El comportamiento total de un ser humano es mayor que la suma de las partes que lo constituyen. Por lo tanto, dicen los organicistas, no se puede predecir el comportamiento dividiéndolo en elementos más pequeños, como lo sugiere el modelo mecanicista.

### **¿Ocurre el desarrollo en etapas?**

Continuando con Henry (1990), los dos modelos teóricos básicos también difieren. Los teóricos mecanicistas dicen que no. Ellos ven el desarrollo como continuo, siempre gobernado por los mismos procesos, lo cual permite predecir los comportamientos iniciales a partir de los últimos. Estos estudios se centran en el cambio cuantitativo: por ejemplo, las modificaciones en la frecuencia con que se da una respuesta.

Los organicistas enfatizan el cambio cualitativo. El desarrollo ocurre en una serie de etapas diferentes, como los escalones a medida que se asciende de un piso al siguiente con recesos en los “descansos” y no gradual y continuamente como caminando por una rampa. Cada etapa se construye sobre la anterior y prepara el camino para la siguiente. En cada una de ellas, la gente se enfrenta a diferentes clases de problemas y desarrolla distintos tipos de habilidades. Los organicistas consideran este curso ordenado de desarrollo sin fraccionamientos, como universal: todas las personas en todas las culturas pasan por las mismas etapas y en el mismo orden, aunque el tiempo preciso puede variar.

## **2.4 ÁREAS DEL DESARROLLO DEL NIÑO**

### **2.4.1 Desarrollo Social**

#### **Desarrollo de la comprensión de las relaciones sociales**

Continuando con Palacios (1999), este tipo de conocimiento social se ha analizado a propósito de contenidos diversos, tales como la evolución del concepto de las relaciones de autoridad, de liderazgo y de relaciones familiares.

Las relaciones de amistad para Selman (citado por Palacios, 1999), se refieren al desarrollo del concepto de amistad en estadios, dos de los cuales comienzan antes de los 6 años y que se explican a continuación.

Concepto de amistad en estadios según Selman, (en Palacios, 1999).

- El primero de estos estadios comienza hacia los 3 años de edad, prolongándose en el caso de algunos niños tres o cuatro años más; la amistad se concibe y se define en términos de proximidad física: un amigo es alguien que vive cerca o con quien se juega habitualmente. Niños y niñas de estas edades, antes de los 6 años, consideran que cualquier interacción divertida con un igual disponible servirá para etiquetar a éste como amigo: durante estos años, un amigo es un compañero de juegos, alguien que está disponible y con quien se está habitualmente en contacto (porque se comparte un mismo espacio físico y está “a la mano” en el parque, en la calle, en el aula). Es así como la idea de amistad en esta etapa se circunscribe al “aquí y ahora”, de forma que puede ser reconocido como amigo alguien que se acaba de conocer y con quien se ha estado jugando de forma divertida durante apenas un rato. En este período, la idea de la amistad no se entiende como un proceso (algo que se gesta y se consolida con el tiempo), sino como algo que aparece de forma súbita

(diciendo ¡hola!) y que súbitamente puede terminar (Guillermo ya no es mi amigo, porque no quiere jugar conmigo a la pelota).

- Hacia los 4-5 años comienza el segundo de los estadios, que frecuentemente coexiste con el anterior y se va a prolongar hasta los 8-9 años: los amigos son ahora definidos como quienes ayudan, quienes prestan cosas, quienes divierten. Así, al rasgo de la proximidad y la disponibilidad se añade posteriormente el de la función que el amigo cumple, aunque en estas edades se trata de una función unidireccionalmente definida: mi amigo es aquel que me ayuda. Las relaciones de reciprocidad y ayuda mutua pasarán a formar parte del concepto de amistad en el siguiente estadio descrito por Selman, que en algunos niños comienza a partir de los 6 aproximadamente y que coexiste con el que se acaba de describir.

La comprensión de las **relaciones de autoridad** se muestra también en sus primeras fases antes de los 6 años. Es cierto, como Piaget (1975), nos acostumbró a pensar durante mucho tiempo, que en estas edades las relaciones de autoridad tienen mucho que ver con la idea de ser adultos, tener poder, mandar. Sin embargo, parece que incluso a los 3-4 años niños y niñas son ya capaces de hacer algunas matizaciones a la idea general de que las autoridades son las que ponen las normas porque tienen poder y conocimientos para hacerlo, y de que los niños no tienen más remedio que someterse a los dictados de la autoridad, sean cuales sean. Por ejemplo, a estas edades pueden ya dar su opinión a propósito de que algunas conductas son incorrectas incluso si una autoridad las acepta como correctas; tal sucede, por ejemplo, en el caso de hacer daño a otros o poner en peligro la seguridad de los demás. Un poco más adelante, a partir de los 4-5 años, niños y niñas entienden ya que las personas con autoridad tienen un poder limitado a aquellas circunstancias o contextos en las que les corresponda ejercerla, pero no extensible; así, el director del colegio tiene autoridad sobre niños que están haciendo alguna travesura en el parque, pero



carece de poder para decidir las normas que deben regir la vida en las casas de los escolares.

Niños y niñas de estas edades, van por tanto, elaborando su conocimiento de las relaciones interpersonales, lo hacen con las herramientas cognitivas de que disponen, en parte marcadas por un cierto egocentrismo (Mi amigo es el que juega conmigo y me ayuda), pero en parte también capaces, al menos parcialmente, de superar una perspectiva puramente centrada en un rasgo o aspecto de la realidad (una figura de autoridad tiene poder, pero romperle los juguetes a otro niño no está bien aunque la autoridad lo permita). Resulta interesante, en este último ejemplo, observar como niños y niñas son capaces de recurrir a sus propias experiencias y emociones (sus sentimientos cuando les rompen sus juguetes) para modular su comprensión de las situaciones de interacción social.

#### **2.4.2 Desarrollo Cognitivo**

##### **Inteligencia preoperatoria**

Labinowich (1986), de acuerdo con Piaget, comenta de los 2 a los 7 años, aproximadamente, se extiende el periodo preoperatorio llamado también de la inteligencia verbal o intuitiva. A comienzos de este periodo, el niño se ve inmerso en una realidad existencial que abarca varios planos: un mundo físico de objetos y de relaciones entre éstos que, en lo esencial, ha logrado dominar en el estadio anterior, un medio social constituido por esos “objetos con mente” que denominamos personas, dotados de intenciones metas y deseos con las que también se relaciona y, por último, un mundo interior de representaciones que, a partir de los desarrollos iniciales, será el acontecimiento destacado de su desarrollo en los años siguientes.

La función simbólica es la encargada de posibilitar información de símbolos mentales que representan objetos, personas o sucesos ausentes. Gracias a ella, el pensamiento del niño se puede liberar:

1) de la secuencialidad que impone la acción práctica para poder anticipar el resultado.

2) del anclaje en el aquí y ahora propio de la inteligencia práctica o sensoriomotora

3) y de la búsqueda del éxito inmediato de la acción a favor de la búsqueda del conocimiento que ésta encierra, y todo ello para lanzarse a un mundo de representaciones que utilizan signos, símbolos, imágenes y conceptos como sucedáneos de la realidad no presente. Se inicia así un largo viaje que trasladará al niño desde la acción práctica aislada del estadio sensoriomotor a la acción interiorizada de este estadio, todavía muy próxima a la anterior. La meta final del viaje, que se alcanzará en el estadio de las operaciones concretas, será la acción interiorizada reversible y descentrada, organizada en sistemas de conjunto, y que, ya constituye una verdadera operación mental.

### ***Desarrollo de la atención***

**La atención** es un proceso cognitivo que le permite al ser humano realizar una selección perceptiva de los diferentes estímulos ambientales.

Palacios (1999), afirma que a partir de los 2 años la atención de niños y niñas va ganando en **controlabilidad, adaptabilidad y capacidad planificadora**. Los niños de 2 años suelen cambiar cada poco tiempo de actividades, pasando de unas a otras con cierta premura. Sin embargo, se ha calculado que hacia los 5 ó 6 años pueden mantenerse realizando una misma actividad, preferentemente un juego, hasta siete minutos como media. Téngase en cuenta que la realización de largas secuencias de acciones, manteniendo un mismo propósito, permite predecir un adecuado desarrollo de las capacidades cognitivas de los niños, ya que asegura una buena plataforma para realizar los aprendizajes.

A medida que los niños persisten en una actividad, van teniendo más ocasiones para focalizarse voluntariamente en un aspecto determinado de esa actividad, ignorando otros. Ello requiere un control atencional para dirigirse hacia los aspectos relevantes de la situación y descuidar los irrelevantes. Para ello, deben tener en cuenta sus propias metas e intenciones cuando interactúan con los objetos. Este tipo de control atencional, que resulta clave para la resolución de problemas, no alcanza sus máximos en estas edades, sino que habrá que esperar hasta los 8-9 años para observar avances realmente destacados.

Junto a un mayor control, la atención va ganando en adaptabilidad y flexibilidad ante las situaciones o tareas. Esto es fundamental, ya que permite optimizar las capacidades cognitivas al emplearlas de acuerdo con las necesidades, los propósitos y las metas. Así, por ejemplo, los niños de estas edades aprenden progresivamente a cambiar el criterio de similitud que emplean para juzgar en qué medida dos estímulos son semejantes, pasando de juzgarlos según su tamaño a juzgarlos por su color según convenga en la tarea. Asimismo, en aquellas tareas que requieren un cambio de atención de una parte del campo visual a otra, se demuestra que los niños van siendo cada vez más rápidos y precisos en detectar los estímulos, sobre todo si cuentan con alguna ayuda externa, por ejemplo, una flecha que dirige su atención hacia el área de la pantalla del ordenador donde va a aparecer el estímulo.

La existencia de un control crecientemente voluntario y flexible sobre la atención ha llevado a investigar el desarrollo de estrategias atencionales.

### **Tipos de deficiencia en el desarrollo de las estrategias atencionales.**

- 1) **Deficiencia de producción:** niños y niñas no utilizan estrategias en situaciones donde serían muy útiles.
- 2) **Deficiencia de control:** que se manifiesta en la incapacidad de manejar una estrategia de modo eficaz.
- 3) **Deficiencia de utilización:** que consiste en que niños y niñas no pueden beneficiarse del uso de la estrategia, aunque la emplean convenientemente.

Palacios (1999), cita el trabajo de Patricia Miller, mostró a niños y niñas de 3 a 9 años una gran caja que contenía una serie de puertas: la mitad de esas puertas tenía dibujos de jaulas, indicando que contenían animales; la otra mitad tenía dibujos de casas, indicando que contenían objetos domésticos. La tarea consistía en recordar la precisa localización de cada uno de los objetos domésticos o de cada uno de los animales dentro de las diferentes casillas cerradas por las puertas con dibujos de jaulas y de casas.

Los resultados indican que los niños más pequeños no utilizan estrategias atencionales, ya que si se les pide que traten de recordar la posición exacta de cada uno de los animales y se les da un rato para que traten de asegurarse como mejor les parezca, durante esta fase de «estudio» van abriendo las puertas al azar, sin tener en cuenta los dibujos exteriores que indican si debajo hay un animal o un objeto doméstico (deficiencia de producción). Más adelante, los niños comienzan a utilizar una estrategia más selectiva, pero la siguen de modo incoherente: van abriendo las puertas con el dibujo de la casa, pero todavía abren muchas puertas con el dibujo de las jaulas (deficiencia de control). Los mayores ya son capaces de manejar la estrategia de modo más coherente, pero, sin embargo, su recuerdo de la localización de los objetos caseros no mejora drásticamente (deficiencia de utilización). La razón de que los niños mayores ya abran sólo las puertas adecuadas pero su memoria de objetos no mejore sensiblemente estriba en el gran esfuerzo atencional que aún requiere la tarea, que deja pocos recursos mentales libres para reforzar la memoria de la posición de los objetos.

El tercer tipo de cambio en la capacidad atencional es su progresivo carácter planificador. En efecto, con la edad se puede pensar por adelantado la secuencia de acciones que se van a ejecutar, lo que exige dirigir una atención sucesiva para alcanzar determinadas metas. Sin embargo, a los 4 años la atención empieza a tener ya estas características estratégicas, pues, por ejemplo, los niños buscan de modo sistemático los juguetes que han perdido en su habitación, mirando en los lugares donde los vieron por última vez.

A partir de esas edades, se ha demostrado que niños y niñas van siendo más capaces de llevar a cabo tareas más complejas que requieren planificación.

Dos reflexiones importantes para terminar. De un lado, que la atención llega a coordinarse con otros procesos cognitivos como la memoria, el razonamiento y la resolución de problemas, con lo cual contribuye decisivamente a optimizar el procesamiento de la información. De otra, que las capacidades atencionales se pueden entrenar y potenciar gracias a la interacción con adultos u otros niños. Concluimos así este apartado tal como lo comenzamos, esto es, reconociendo la importancia de la interacción social en los orígenes y el desarrollo de la atención.

### **2.4.3 Desarrollo Físico**

#### **Crecimiento después de los 2 años**

Palacios (1999), nos dice que durante los años preescolares, los niños no dejan de aumentar regularmente su talla y su peso, aunque la velocidad del crecimiento es más lenta de lo que había sido en los dos primeros años. Como promedio, a partir de los 3 años chicos y chicas van a crecer 5-6 cm por año y van a aumentar su peso en 2-3 Kg. por año, de forma muy regular y estable.

Palacios (1999), afirma que buena parte de los más importantes cambios que durante estos años ocurren en el desarrollo psicomotor se relacionan con el progreso en dos frentes aparentemente contradictorios entre sí: la independencia y la coordinación motriz.

**La independencia:** “es la capacidad para controlar por separado cada segmento motor; así, lograr hacer un movimiento relativamente complejo con una mano sin que se mueva la otra o sin sacar al mismo tiempo la lengua o hacer muecas, es un ejemplo de independencia”. (Palacios, 1999, 184). Sujetar entre los dedos índice, pulgar y medio un lápiz, mientras los dos dedos restantes se adaptan a la superficie del papel y la otra mano sujeta relajadamente el papel mientras se escribe, es otro ejemplo. Este proceso de segmentación e independencia no se logrará del todo en la mayoría de los niños y niñas hasta los 7-8 años.

**La coordinación:** “supone un proceso aparentemente opuesto. Patrones motores originalmente independientes, se encadenan y asocian formando movimientos compuestos mucho más complejos que los originales. Pero lo más destacable de la coordinación es que la secuencia se automatiza, permitiendo su ejecución sin que el sujeto tenga que estar gastando en ello recursos atencionales” (Palacios, 1999,185). Subir y bajar escaleras, apoyando una mano en el pasamanos y sujetando con la otra un vaso de agua; abotonarse la camisa mientras se comprueba si se está o no peinado. Un buen ejemplo del beneficio de esta capacidad lo encontraremos después de los 6 años, cuando el niño es capaz de escribir poniendo toda la atención en lo que se escribe y no en cómo se escribe

Palacios (1999), señala en el siguiente cuadro algunos de los principales avances concretos que se dan entre los 2 y los 6 años, si bien conviene volver a llamar la atención sobre el hecho de que el calendario de adquisiciones y avances que en dicho cuadro aparece no representa sino las edades promedio en que tienden a darse los logros mencionados.

## ***Adquisición de destrezas motrices en el periodo de 2-6 años***

2-3 años	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Correr, en contraposición con el andar rápido del segundo año.</li><li>• Mantener durante un par de segundos sobre un solo pie.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tirar una pelota sin mover los pies del sitio</li><li>• Utilizar la cuchara para comer</li><li>• Garabatear</li></ul>

3-4 años	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Subir escaleras sin apoyo, poniendo un solo pie en cada escalón</li><li>• Andar unos pasos a la pata coja.</li><li>• Saltar entre 40 y 60 cm de longitud</li><li>• Montar un triciclo</li><li>• Usar las tijeras para recortar un papel</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cepillarse los dientes</li><li>• Ponerse una camiseta</li><li>• Abrochar y desabrochar botones</li><li>• Dibujar líneas y hacer dibujos con contornos</li><li>• Copiar un círculo</li></ul>

4-5 años	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Bajar escaleras con soltura y sin apoyo, poniendo un pie en cada escalón</li><li>• Correr a la pata coja (cinco saltos, aproximadamente)</li><li>• Saltar entre 60 y 80 cm de longitud</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cortar una línea con tijeras</li><li>• Doblar papel, usar punzón para picar, colorear formas simples</li><li>• Utilizar el tenedor para comer</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor control para comenzar a correr, pararse y girar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vestirse sin ayuda</li> <li>• Copiar un cuadrado</li> </ul>
--	--

5-6 años	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caminar sobre una barra de equilibrio</li> <li>• Buen control de la carrera: arrancar, pararse y girar.</li> <li>• Saltar unos 30 cm en altura y cerca de 1m en longitud</li> <li>• Lanzar y coger pelotas como niños ya mayores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a montar en bicicleta y patinar</li> <li>• Marchar al ritmo de sonidos</li> <li>• Usar cuchillo, martillo, destornillador.</li> <li>• Escribir algunos números y letras</li> <li>• Copiar un triángulo y, posteriormente, un rombo.</li> </ul>

#### **2.4.4 Desarrollo Afectivo y Personalidad**

##### **El conocimiento de sí mismo**

Hurlock (1988), menciona que la primera teoría de la personalidad corresponde a Freud, para quien el “yo” constituía la instancia psíquica encargada de resolver los conflictos entre los deseos internos profundos y las imposiciones externas, una influencia sujeta a un largo proceso de desarrollo. Están además los puntos de vista netamente genéticos propuestos por Wallon (1980) en Francia (el “yo” como bipartición íntima de las relaciones con el otro, con el que al principio está confundido en una simbiosis de sociabilidad sincrética y por Vygotsky citado por Wallon (la individualidad se retracta a través del prisma de las relaciones con otras personas).

En la aproximación evolutiva más actual sobre el conocimiento de sí mismo, es posible encontrar retomadas muchas de estas formulaciones tempranas. Así, la postura dualista respecto al yo defendida por James y Brooks-Gunn citada por



Palacios (1999), entre el “yo existencial” (la conciencia de uno mismo como diferente de los demás) y el yo categorial (el yo objeto, constituido por las capacidades, actitudes y valores que componen el propio concepto de sí mismo) para referirse al surgimiento del conocimiento de sí mismo durante la primera infancia. Igualmente, los presupuestos interaccionistas y constructivistas presentes tanto en los planteamientos de Mead y Cooley, como en los de Wallon y Vygotsky, citados por Palacios (1999), han sido ampliamente retomados en los análisis evolutivos más recientes, entre los que predomina una forma de entender el desarrollo del conocimiento de sí mismo como un proceso de construcción social, íntimamente relacionado con el conocimiento que elaboramos acerca de las otras personas y del mundo social, en el que destaca la importancia de las interacciones sociales y en el que, desde los primeros momentos de la vida, se atribuye un papel activo a la persona.

### **Desarrollo del autoconcepto entre los 2 y los 6 años**

El autoconcepto es el conocimiento de sí mismo, en relación a pensamientos, sentimientos y acciones; tiene que ver también con la idea del cambio y mejora personal (perfeccionar diversos aspectos personales más relevantes para uno mismo) y el crecimiento como persona dirigido hacia sí mismo de manera positiva.

El “autoconcepto tiene que ver con la imagen que tenemos de nosotros mismos y se refiere al conjunto de características o atributos que utilizamos para definirnos como individuos y para diferenciarnos de los demás. El autoconcepto se relaciona con los aspectos cognitivos del sistema del “yo” e integra el conocimiento que cada persona tiene de sí misma como ser único. Se trata de un conocimiento que no está presente en el momento del nacimiento, sino que es el resultado de un proceso activo de construcción por parte del sujeto a lo largo de todo su desarrollo”. (Hurlock, 1988,39).

Craig (1997), menciona que en la edad preescolar el niño está fascinado consigo mismo es decir, le gusta su cuerpo y centra en él muchas de sus actividades (juegos, diversiones y pensamientos). Los pequeños en edad preescolar tienden a definirse (autoconcepto) en términos de características físicas como, tengo el cabello oscuro, soy más alto que tú, etc. Y también se definen en términos de posesiones es decir tengo una bici y tú no, yo tengo más juguetes que tú, etc.

El autoconcepto comienza a definirse durante la primera infancia, aunque son los restantes años de la infancia y la adolescencia las etapas en que conoce una mayor elaboración. A lo largo de la infancia, la forma en que niños y niñas conciben y expresan su autoconcepto varía notablemente de una edad a otra en función tanto del nivel de desarrollo cognitivo alcanzado en cada momento, como de las expresiones sociales. La visión que de sí mismos ofrecen niños y niñas entre 2-3 años y los 6 años puede resumirse con los rasgos que se presentan a continuación.

### **El autoconcepto en el periodo 2 –6 años**

Estructura, organización	Contenidos más destacados	Ejemplos	Valorización y exactitud
* Representaciones aisladas, faltas de coherencia y coordinación.	* Características concretas y observables; atributos categoriales relativos sobre todo a actividades, rasgos físicos, cosas que se tienen.	* Me visto sola (lo). * Juego a la pelota * Tengo dos hermanos (as). * Tengo el cabello largo.	* Valorización idealizada, positiva, con dificultades para diferenciar el yo ideal del real.

Inicialmente, las descripciones que las niñas y los niños de 3 y 4 años realizan de sí mismos suelen basarse en términos simples y globales del tipo de bueno o malo, grande o pequeña, no siendo habitual que a estas edades se realicen discriminaciones más finas. Poco a poco, y aun antes de los 6 años, el autoconcepto se hace cada vez más complejo, más diferenciado, articulado e integrador de distintas dimensiones y contenidos, de forma, por ejemplo, que una niña puede describirse a sí misma como buena para algunas cosas y como mala para otras.

Durante mucho tiempo, la característica que más solía destacarse del autoconcepto de los niños preescolares era la tendencia a describirse basándose en características concretas y observables. No, obstante Damon y Eder (en Palacios 1999), comentan, que en las descripciones que hacen de sí mismos los niños y las niñas de estas edades abundan los atributos personales externos y observables, especialmente las características relacionadas con el aspecto físico (tengo el cabello largo) y las actividades que realizan habitualmente (juego mucho a la pelota), también es posible encontrar ciertas características de índole psicológica en las autodescripciones de niños incluso de 3 años (me gusta jugar con los otros niños, casi siempre hago lo que me dicen mis padres), sobre todo cuando se utiliza una metodología menos basada en la producción espontánea y más en el conocimiento de afirmaciones.

Cuanto más pequeños son los niños, menos sistemáticos son en sus autoevaluaciones. Así inicialmente el autoconcepto suele basarse en la información que se recaba de experiencias concretas ocurridas en momentos determinados (por ejemplo, un niño puede decirnos que es malo porque un día se enfadó y le pegó a otro niño), fundamentándose así en evidencias externas y cambiantes. Esto hace que el autoconcepto suela ser durante estos años poco coherente, arbitrario y cambiante.

En sus autodescripciones, las niñas y los niños más pequeños suelen referirse exclusivamente a sí mismos, definiéndose además en términos absolutos (soy alta, soy fuerte), sin tender a matizar dichas afirmaciones (soy alta para mi edad), ni hacer uso de las comparaciones sociales (soy el más fuerte de mis amigos). A medida que crezcan, niños y niñas irán haciendo un uso cada vez mayor de las comparaciones sociales para llenar de contenidos sus autoconceptos.

## **CAPÍTULO III. DESARROLLO AFECTIVO**

### **Teorías sobre la afectividad**

Aznar (2001) señala que en la última década el estudio de la afectividad ha venido ganando terreno en las investigaciones psicológicas, particularmente ha interesado a los psicólogos el estudio de la interrelación entre afectividad, cognición y acción.

Esta autora señala que desde la perspectiva del procesamiento humano de la información, la afectividad es estudiada de la misma manera en que puede ser estudiados los procesos cognitivos, es decir, sobre la forma en cómo se codifica la “información afectiva” en tanto a las representaciones mentales y, posteriormente, cómo es recuperada esta información. Al respecto señala “desde una concepción unitaria afectividad/cognición, se defiende que ambos tipos de información pueden ser procesados de dos modos distintos: de manera consciente (declarativa) o de manera inconsciente (procedural), pero no existen diferencias de procesamiento por la naturaleza de la información misma; es decir, por el hecho de ser afectiva o cognitiva” (Aznar, 2001,60).

Por otro lado, Baron (1996) nos dice que la afectividad es la necesidad que tenemos los seres humanos de establecer lazos con otras personas. Una afectividad positiva es la primera garantía de estabilidad emocional y seguridad, tanto en uno mismo como en los demás, y para que un niño la desarrolle es determinante la actitud de los padres.

Sin embargo existen diferentes teorías, defendidas por las distintas corrientes, que plantean desde su paradigma la relación que existe entre los componentes afectivos y cognitivos de la mente. A pesar de las divergencias teóricas entre ellas, todas se centran en el principio que señala que tanto el aspecto cognitivo, como afectivo están interrelacionados y no se pueden separar. A continuación se presenta una breve descripción de estas posturas.

**El modelo de relación semántica**, menciona que la formación afectiva se enlaza íntimamente con el proceso de socialización porque toda interacción que tenga el sujeto con el medio ambiente, obtendrá dos tipos de aprendizajes: el cognitivo y afectivo, cuya unión representa la vivencia previa y personal de cada persona.

**Desde el enfoque socio-cultural**, En este sentido Aznar (2001), cita a Bruner comenta que la vida afectiva y la vida cognoscitiva son inseparables, es decir, los aspectos cognitivos no pueden ser separados de los aspectos afectivos, los estados afectivos no pueden aislarse respecto del conocimiento, ya que en ciertos casos el afecto regula las energías de los actos y la estructura intelectual determina las técnicas, y en otros, los procesos intelectuales determinan la capacidad emocional.

Al respecto señala “ Ambos aspectos están interrelacionadamente presentes en la actividad constante que los sujetos desarrollan desde su consideración como sistemas dinámicos y en su actividad, las personas “persensan”; es decir, perciben, piensan y sienten a la vez hasta el punto de que su ámbito queda limitado por lo que “persensan”, siendo una de las funciones de la cultura, y también de la educación mantener dichas funciones unidas, para que a través de su mutua relación pueda tener coherencia la experiencia personal”. (Aznar, 2001, 61).

#### **Desde el punto de vista del proceso educativo,**

Esta misma autora nos dice que la afectividad se da de forma integrada es decir, uno tiene que convivir, con la familia, amigos, maestros, etc. Para ir aprendiendo y adquiriendo el crecimiento emocional, dicho crecimiento se aprende con la interacción de las personas, no se da de la noche a la mañana. Al convivir con las personas uno tiene que sentirse a gusto, aceptado por los demás y sentirse parte de un grupo para el desarrollo de la afectividad.

Con respecto a la comunicación y su relación con la afectividad Aznar (2001), citando a Bronfenbrenner, dice que todo el tiempo estamos comunicando ciertas acciones, peticiones, gustos, agrados o desagradados etc., y que “toda interacción implica comunicación en la cual juegan un papel muy importante las representaciones simbólicas mutuas de los sujetos implicados en la interacción; representaciones referidas tanto a la propia situación de interacción, como a sí mismos y a los demás sujetos involucrados. Dichas representaciones afectan tanto a las actividades que el sujeto realiza para construir de forma significativa su conocimiento sobre la realidad, como a las actividades que realizan los adultos en cuanto mediadores culturales en el proceso de aprendizaje de los sujetos” (p.63).

La expresión afectiva hace referencia a la necesidad que tenemos los humanos de establecer vínculos con otras personas que nos ayuden en la supervivencia y nos proporcionen estabilidad emocional y seguridad. Al nacer desprotegidos, necesitamos a los adultos para cubrir necesidades básicas, como el abrigo, la comida, la bebida y el descanso. Por ello, la naturaleza nos dota del instinto maternal, a partir del cual se creará el primer vínculo afectivo: el apego. Este autor comenta que “entre más fuertes sean los vínculos de apego, mayor será el consuelo que deriven de la presencia de esta persona y mayor el temor que sientan en su ausencia” (Baron, 1996, 340).

De esta manera, la experiencia previa es muy importante para cada individuo, dicha experiencia le va a ayudar a organizar, estructurar y dar significado a sus vivencias afectivas cuando él o ella lo requieran, ya sea en momentos de alegría o en momentos de tristeza. También es importante señalar que los estados afectivos influyen de manera determinante en cada persona, es decir si la persona emocionalmente no está bien, le tomará un poco más de trabajo concentrarse en terminar tareas de índole cognitivo.

Goleman (1995), nos dice al respecto que existen dos mentes, la emocional y la racional, es decir, una que piensa y otra que siente, estas dos formas diferentes de conocimiento interactúan para construir nuestra vida mental, comenta que

“existe un declive constante en el índice del control racional-a-emocional sobre la mente; cuanto más intenso es el sentimiento, más dominante se vuelve la mente emocional, y más ineficaz la racional” (p.27).

Aznar (2001), señala otro paradigma importante dentro del desarrollo de la afectividad. Desde el punto de vista **del paradigma constructivista** dice que el sujeto es el principal protagonista en la construcción de su propio conocimiento, está inmerso en una realidad que está conformada no sólo por objetos y conceptos sino también por emociones, sentimientos y afectos.

### **La afectividad desde el punto de vista de la experiencia vital**

Este mismo autor nos dice que la afectividad tiene dos significados, es sujeto y objeto, nos dice que la relación entre el sujeto y las demás personas, permite al individuo ubicarse entre el resto de los hombres, se trata de una interacción de sujeto - sujeto formándose el sujeto afectivo. Y de la relación entre sujeto objeto se deriva la formación del sujeto cognoscitivo. “En situaciones de interacción, la afectividad cumple diferentes funciones a) función informativa: las reacciones afectivas propias y ajenas son portadoras de información que el sujeto usa para realizar juicios de valor informacional percibido; b) función motivacional, directiva y reguladora de la conducta, por cuanto genera disposiciones que activan a la acción. (Aznar, 2001, 66).

La afectividad es un factor importante y principal en la vida de cada persona, ya que está presente en diversos tipos de desarrollo: cognitivo, social, personal, cultural etc. Fomentar la afectividad desde una edad temprana favorecerá a las personas a crecer más equilibradas individual, social y mentalmente.



## **Afectividad positiva**

Begoña (2003), menciona que es recomendable fomentar en el niño una afectividad positiva ya que favorece varias acciones que a continuación se explican.

\* Dar **autonomía** al niño poco a poco. No hay que sobreprotegerlo, pues entonces podría establecer una actitud ante el mundo insegura y temerosa, con lo que en el futuro tenderá a ser introvertido, con una autoestima más baja y tal vez extremadamente dependiente de otras personas. Tampoco es recomendable darle demasiada autonomía antes de tiempo, porque podría sentirse abandonado, y esto facilitará su falta de confianza en los demás y hará que tienda a mantenerse distante en las relaciones.

\* Enseñarle a **reconocer** sus emociones y sentimientos. Para ello es importante ser paciente y tratar de no anticiparnos a lo que él pueda estar sintiendo. Si antes de que el niño muestre cualquier emoción, como alegría o dolor, nos anticipamos y ponemos remedio, estaremos limitando su capacidad de aprender a diferenciar la gama de emociones y sentimientos. Es preciso mantener la calma y, antes de actuar, esperar a que sea él quien exprese sus deseos.

\* Enseñarle a **manifestar** las emociones y sentimientos de manera adecuada. En la primera infancia, el niño aprenderá a mostrar la afectividad a través de las caricias, el contacto visual, la cercanía la adaptación del lenguaje y la modulación de la voz. Según vaya creciendo, estas pautas disminuirán y la comunicación verbal tomará el protagonismo. Los padres deben ir modificando y adaptando todas las formas de expresión de afecto a la edad del niño, pero no dejar de utilizar aquellas que fueron fundamentales en la primera infancia puesto que son importantes para que él sepa también comunicarse de manera no verbal.

\* Este mismo autor señala que es importante enseñarle al niño a **controlar** la expresión de afectos y mostrarle estrategias eficaces para el logro de sus deseos. Los padres deben reforzar aquellas conductas que sean adecuadas, a través de mensajes verbales como “muy bien, hijo” y expresiones no verbales de afecto como besos, abrazos o caricias. Si el niño adopta una conducta inadecuada y los padres desean modificarla o eliminarla, deben tratar de no acceder a sus peticiones ni focalizar su atención en él, pues entonces reforzarán que en el futuro siga utilizando la estrategia inadecuada que, seguramente, no le funcionará con otras personas, lo que le hará sentirse mal. No debemos olvidar expresarle afecto para que, a pesar de que no haya sabido actuar de manera eficaz, el niño siga sintiendo estabilidad emocional.

\* Enseñarle a superar la **frustración**. Si los padres no consideran oportuno ceder a las peticiones de su hijo, no tienen que sentirse culpables, ni tener miedo a “crearle un trauma”. Muy al contrario, le estarán dando la oportunidad de aprender a superar los fracasos. A lo largo de su vida, tendrá que enfrentarse a numerosas frustraciones y, si desde niño incorpora estrategias para superarlas, lo hará sin que ello afecte a su estabilidad emocional.

Pero tampoco hay que ser demasiado duro. Si el niño nunca recibe nada de lo que solicita, aunque la estrategia sea adecuada, reforzará su desconfianza y se sentirá culpable o indefenso ante sus fracasos.

\* El **juego** y el **deporte** son actividades que, además de proporcionar placer, alegría, satisfacción y desarrollar la imaginación, permiten descargar tensiones y aprender estrategias para garantizar el equilibrio emocional. Jugando con marionetas o recreando situaciones de la vida adulta, el niño aprenderá a configurar su propia identidad, a distinguir sus emociones, pasiones, sentimientos y a mostrarlos a los demás.

\* Actuar de **modelo** para los hijos. Los padres deben recordar que el aprendizaje por observación es una herramienta muy útil y que el niño incorporará con mayor facilidad las estrategias que se utilicen en la familia. Hay que propiciar en casa momentos de reflexión y de comunicación, en los que el niño pueda expresar y recibir tanto afecto como nueva información que le permitan ir creando nuevas pautas más eficaces. No olvidemos ponernos en su lugar. Si el niño vive en un ambiente en el que se respira afectividad en la vida cotidiana, lo interiorizará sin darse cuenta.

En este sentido, Bronfenbrenner (1985), dice que establecer una relación afectiva positiva aporta beneficios tanto a la persona que educa como al niño.

Bronfenbrenner (1985), formula cuatro requisitos imprescindibles en la educación, que pueden ser útiles a padres y educadores:

- 1) En primer lugar, el niño debe poder observar y participar en tareas cada vez más complejas a través de la guía de personas con las que ha establecido relaciones emocionales positivas.
- 2) El niño debe contar con oportunidades, estímulos y recursos para implicarse en las actividades aprendidas, pero sin la dirección continua del adulto.
- 3) La tercera condición se refiere a la necesidad de que el principal adulto encargado de la educación del niño reciba el apoyo de otros adultos, cercanos al niño.
- 4) Finalmente la acción educadora se potencia si los diversos contextos en los que vive el niño están interrelacionados a través de la comunicación y de las actividades compartidas.

En la medida en que fomentemos seguridad e independencia y fomentemos valores de respeto en los demás, el niño incorporará los límites de una manera afectiva positiva, ganando en su propia estima y confianza y haciéndolo sentirse orgulloso de los avances y valor del propio niño, algo que revierte en la propia estima y valía del educador haciéndolo sentirse a su vez valorado, seguro y respetado.

### **3.1 Sentimientos y emociones**

Segura (2003), señala que las emociones son impulsos que comportan reacciones automáticas y constituyen un conjunto innato de sistemas de adaptación al medio. La emoción es un estado afectivo, suele ser intensa y su duración no es muy larga. En cambio los sentimientos son bloques de información integrada, síntesis de datos de experiencias anteriores, de deseos y proyectos, del propio sistema de valores y de la realidad.

Este autor nos menciona que no es necesario estar haciendo constantemente esta distinción entre emociones y sentimiento, lo que nos interesa es que los niños aprendan a conocer y decir lo que están sintiendo y lo puedan hablar abiertamente.

En cambio para Baena (2003), los sentimientos son aquellas sensaciones que tiene todo ser humano y que se expresan en distintas formas y situaciones, ejemplo: tristeza, felicidad, enojo, vergüenza y mucho más.

Aznar (2001), hace una distinción entre emoción y sentimiento señala que **la emoción** “es un estado afectivo intenso y de breve duración por lo cual altera, brusca y momentáneamente el equilibrio de la estructura psíquica del sujeto ante ciertos estímulos ya sean externos o internos”. (p.65) y **el sentimiento** “es un estado afectivo de menor intensidad y de mayor duración que la emoción, y que persiste, aún en ausencia de estímulo”. (p.65).

### **3.2 La expresión de las emociones**

Macias (1994), señala que las emociones constituyen uno de los elementos centrales de todas las actividades humanas y, desde luego, son esenciales de cara a la comprensión del funcionamiento de la personalidad. El estudio del desarrollo emocional incluye la evolución de las expresiones emocionales, la comprensión y el control de las propias emociones, así como la comprensión y respuesta a las emociones de los demás.

Desde que los bebés son muy pequeños, experimentan y expresan emociones de distinta índole. Un bebé de pocos meses sonríe cuando es acariciado en brazos de su padre o su madre y, al poco rato, puede mostrar su enfado cuando se le acuesta y deja solo en su cuna para que duerma una siesta. En realidad, desde el mismo momento del nacimiento es posible observar en los bebés claras reacciones de agrado y desagrado ante distintas situaciones (agrado al ser alimentado o acariciado, malestar cuando tiene hambre o sueño) con un importante valor comunicativo. Pero estas reacciones globales dejan paso desde muy pronto a emociones específicas que van apareciendo progresivamente, primero la alegría y el malestar, más tarde la cólera y la sorpresa, y finalmente el miedo y la tristeza, son emociones básicas que podemos observar en todos los niños y niñas durante la primera infancia.

Al final de la primera infancia (entre el segundo y el tercer año de vida) tiene lugar un logro importante en relación con el desarrollo emocional. Además de las emociones básicas que estaban presentes durante el primer año, niños y niñas van a ser capaces de experimentar un conjunto de emociones más complejas de las que algunos autores han destacado lo que tienen de descubrimiento de uno mismo (hablando entonces de emociones autoconcientes) y otros han destacado lo que tienen de manifestación de la relación con los demás (hablando entonces de emociones sociomorales). Macias (1994), señala que las emociones más importantes son la vergüenza, el orgullo y la culpa, como se muestra en el siguiente cuadro.

## Características de las emociones autoconscientes

Emoción	Objetivo	Percepción en relación consigo mismo	Percepción en relación con los demás	Tendencia de acción	Función adaptativa	Manifestaciones fisiológicas
Vergüenza	*Mantener el afecto de los otros, preservar la autoestima	*No soy digno (la autoestima se debilita).	*Alguien/ todos perciben lo poco que valgo.	*Retraimiento Evitación de los demás.	*Comportarse Adecuada – mente; sumisión a los otros y a las reglas sociales	*El ritmo cardíaco se identifica; voz baja
Orgullo	*Mantener la aceptación de uno mismo y de los demás.	*Soy competente (la autoestima se fortalece).	*Alguien/ todos perciben lo mucho que valgo	*Conducta de exhibición de los propios logros.	*comportarse adecuadamente; capacidad para adaptarse a las reglas	*El ritmo cardíaco se acelera; cierta tensión; se eleva el tono de voz.
Culpa	*Ajustarse a los propios valores y normas. Interiorizadas.	*He hecho algo contrario a mis normas.	*Alguien ha sufrido por mi conducta.	*Acerca – miento a los otros para reparar el daño; autocastigo.	*Comportarse prosocialmente, tener buenas intenciones.	*Ritmo cardíaco acelerado y respiración irregular, tensión.

Continuando con Macias (1994), nos dice que el análisis detallado de las características de esas emociones pone de manifiesto que su aparición tiene mucho que ver tanto con el desarrollo del “yo” y la autoconciencia, como con la relación con otros y la adaptación a las normas. Para que una niña o un niño pueda sentir vergüenza u orgullo es necesario un proceso que implica, al menos, tres aspectos: el conocimiento de las normas y valores sociales, la evaluación de la propia conducta en relación con estas normas y valores, y la atribución de responsabilidad a sí mismo ante el éxito o fracaso por ajustarse o no a dichas normas y valores. El sentimiento de culpa, por su parte, tiene mucho que ver con el desarrollo sociomoral y guarda una estrecha relación con la aparición de las conductas prosociales.

El mayor dominio del lenguaje que tiene lugar hacia los 3-4 años va a tener una importante influencia sobre el desarrollo emocional. El lenguaje constituye un instrumento preciso para expresar y comunicar los propios estados emocionales “estoy triste”, “tengo miedo”, asimismo, etiquetar los distintos sentimientos y estados emocionales ayuda a transformar las emociones globales en emociones específicas.

En conjunto, conforme el desarrollo avanza a lo largo de los años que ahora analizamos, las distintas emociones se hacen cada vez más diferentes entre sí, cambian las situaciones que provocan ciertas emociones, hay una mayor discriminación a la hora de relacionar las distintas situaciones con determinadas emociones y éstas se expresan con mayor intensidad y rapidez. Así, aunque la cólera y el enfado estaban presentes desde el primer año de vida (por ejemplo cuando se le quita al bebé un objeto que le atrae o se le impiden ciertos movimientos), entre los 2 y 6 años las situaciones que suelen provocar este tipo de emociones tienen que ver principalmente con los conflictos que se mantienen con los iguales, sucesos muy frecuentes durante estos años y donde se observan reacciones emocionales de gran intensidad. Otra emoción que adquiere gran protagonismo en estas edades es el miedo: son muchos los niños y niñas de estas edades que sienten miedo a la oscuridad o a monstruos imaginarios, que a menudo toman forma casi real en las frecuentes pesadillas. No obstante, los cambios más importantes a partir de los 3-4 años en el desarrollo emocional no tienen que ver sólo con las manifestaciones externas, sino también con la comprensión y el control de los estados emocionales.

### **3.3 La comprensión y el control de las propias emociones**

De acuerdo con Macias (1994), la expresión y la comprensión de las emociones tienen ritmos evolutivos diferentes, que un bebé experimente y exprese una amplia variedad de emociones no implica necesariamente que comprenda su significado. Así, aunque las emociones básicas como la alegría o enfado se experimentan y expresan desde los primeros años de vida, no es hasta varios años después

cuando niñas y niños empiezan a comprender estas emociones en términos de los estados mentales que conllevan. Desde los 3-4 años, niños y niñas conocen que ciertas situaciones provocan determinados estados emocionales, la regularidad de muchas experiencias cotidianas permite que se elaboren una especie de guiones que ayudan a los niños a comprender los estados emocionales (recibir un regalo: alegría, ser castigado: tristeza). No obstante, para niños y niñas de 3-4 años la utilidad de estos guiones que relacionan situaciones concretas con emociones específicas es relativa, ya que el estado emocional que provoca un determinado acontecimiento implica un proceso evaluativo personal en general no accesible todavía a estas edades; en esa valoración se hace un balance entre los deseos y el resultado conseguido, de manera, por ejemplo, que aunque el guión genérico sea castigo concreto, para una niña depende en gran medida de si el castigo consiste en retirar un privilegio que deseaba ardientemente, o en prescindir de algo que le resulta bastante indiferente.

Es a partir de los 4-5 años cuando ese proceso de valoración suele aparecer, permitiendo que las emociones comiencen a contextualizarse, posibilitando a niños y niñas comprender y explicar los estados emocionales en términos del ajuste que se da en cada situación entre lo que se desea y lo que se consigue, entre la importancia de la meta y el resultado finalmente alcanzado.

Un ámbito que ha permitido explorar la evolución de la comprensión y el control emocional se relaciona con la capacidad que desarrollan niños y niñas para ocultar sus emociones, aprendiendo a diferenciar entre el estado emocional interno y la expresión conductual externa. Como es bien conocido, entre las normas sociales figuran ciertas reglas relativas a la expresión emocional; así, hay que mostrar agradecimiento cuando se recibe un regalo, guste o no; no hay que reírse cuando alguien tropieza y se cae, aunque la escena nos resulte simpática. Como señala Harris, citado por Macias (1994), los niños parecen pasar por dos etapas distintas en la adopción y comprensión de las normas de expresión. En un primer momento, desde los 3-4 años, niños y niñas empiezan a poder ocultar sus emociones en determinadas situaciones (por ejemplo, al recibir un regalo que no



les agrada pueden ocultar su decepción e incluso emitir una sonrisa de compromiso), pero no son del todo eficaces porque están actuando más conforme a lo que les han enseñado sus padres, que de acuerdo con una estrategia de disimulo bien comprendida. Es en un segundo momento, a partir de los 5-6 años, cuando niños y niñas parecen comprender realmente la diferencia entre emoción real y una emoción expresada, a esta edad son ya conscientes de que los demás pueden conocer los propios estados emocionales, empezando entonces a ocultar deliberadamente muchos sentimientos con objeto de confundir a los demás y no solo para ajustarse a las normas sociales. (Macias, 1994).

### **La familia como principal contexto de socialización para el desarrollo afectivo**

Mussen (1983), plantea que el desarrollo de la personalidad y de las emociones de 2-6 años está íntimamente relacionado con los procesos educativos y de socialización. Así, la mayor o menor autoestima del niño depende fundamentalmente de cómo el niño se sienta valorado por las personas más significativas para él.

La intensidad de determinadas emociones y el aprendizaje de regulación va a depender de procesos de socialización y de intercambios afectivos que tienen lugar en el interior de la familia. Durante los primeros años de la infancia, el contexto más habitual en el que niñas y niños crecen y se desarrollan es, sin lugar a dudas, la familia, por lo que es necesario referirse a ella y a su diversidad a la hora de tratar de entender tanto el desarrollo normativo de la personalidad, así como sus aspectos diferenciales.

Desde hace mucho tiempo existe entre los investigadores un amplio consenso en analizar la familia como totalidad, superando el antiguo énfasis exclusivo en las relaciones madre-hijo; en analizar las influencias en la familia no como un proceso unidireccional del adulto hacia el niño, sino como un conjunto de influencias bi y multidireccionales; en analizar las relaciones padres-hijos en el contexto de otras relaciones que ocurren dentro y fuera de la familia (la relación de un padre con su hija depende en parte de como vayan las cosas en la pareja padre-madre, así

como en las relaciones niña-compañeros de clase). Por todo ello, para estudiar las influencias de la familia sobre el desarrollo es inadecuado limitarse al análisis de las relaciones diádicas que se producen en su seno; el análisis debe partir de una concepción sistémica y ecológica en la que se entiende a la familia como un sistema de relaciones interpersonales recíprocas; un sistema que, además, no está aislado del entorno que le rodea, sino que mantiene relaciones con otros contextos importantes para el desarrollo de sus miembros (el trabajo de los padres, las experiencias escolares de los hijos), al mismo tiempo que unos y otros se encuentran enmarcados dentro de contextos de influencia superiores (como el contexto cultural), sometidos a cambios sociales e históricos.

### **Los estilos educativos familiares desde el punto de vista afectivo**

Palacios (1999) señala que los abundantes y continuos intentos por explicar cómo influyen los procesos de socialización familiar en el desarrollo de niños y niñas han dado lugar durante cuatro décadas a una basta producción de literatura acerca de los distintos estilos con los cuales padres y madres abordan las tareas de crianza y educación de los hijos e hijas. A pesar de proceder en muchos casos de perspectivas distintas, Maccoby y Martín (citados por Palacios, 1999), encontraron que en la mayoría de estos estudios se observa una importante coincidencia al resaltar dos dimensiones básicas del comportamiento de los padres y madres.

Estas dos dimensiones de comportamiento de los padres hacia los hijos son:

- **Afecto y comunicación:** es posible diferenciar entre unos padres y otros en función del tono emocional que preside las relaciones padres- hijos, de la mayor a menor sintonía que se da entre ellos y del nivel de intercambios y comunicación existentes en su relación. Así, hay padres y madres que mantienen unas relaciones cálidas y estrechas con sus hijas e hijos, en las que muestran gran sensibilidad ante las necesidades de los niños, que además les alientan a expresar y verbalizar. En el otro extremo se situarían relaciones en las que la falta de expresiones de afecto, la frialdad, la

hostilidad (hasta llegar al rechazo) y la falta de intercambios comunicativos serían las características dominantes.

- **Control y exigencias:** la otra dimensión que se pone en juego en las relaciones padres-hijos tiene que ver fundamentalmente con las exigencias y la disciplina; por una parte, si los padres son más o menos exigentes a la hora de plantear situaciones que supongan un reto para los niños y les requieran ciertas dosis de esfuerzo; por otra, si los padres controlan en mayor o menor medida la conducta del niño, si establecen o no normas, si exigen su cumplimiento de forma firme y coherente.

Las dos dimensiones de comportamiento de los padres hacia los hijos se reflejan en los estilos de crianza de los padres, de la siguiente manera:

- **Estilo democrático:** se caracteriza por niveles altos de afecto y comunicación, así como de control y exigencias. Se trata de padres y madres que mantienen una relación cálida, afectuosa y comunicativa con sus hijos, pero al mismo tiempo, son firmes y exigentes con ellos. Con una actitud dialogante y sensible a las posibilidades de cada niño, estos padres suelen establecer normas que mantienen de forma coherente, aunque no rígida; a la hora de ejercer el control, prefieren las técnicas inductivas, basadas en el razonamiento y la explicación. Asimismo, estos padres animan a que niños y niñas se superen continuamente, estimulándoles a afrontar situaciones que les exigen un cierto nivel de esfuerzo, pero que están dentro del ámbito de lo que les es posible.
- **Estilo autoritario:** se caracteriza por los valores altos en el control y exigencias, bajo en afecto y comunicación. Son padres que no suelen expresar abiertamente su afecto a los hijos y que tienen poco en cuenta sus intereses o necesidades. Su excesivo control puede manifestarse en ocasiones como una afirmación de poder, pues las normas suelen ser impuestas sin que medie ninguna explicación. Son padres exigentes y

propensos a utilizar prácticas coercitivas (basadas en el castigo o la amenaza) para eliminar las conductas que no toleran en sus hijos.

- **Estilo permisivo:** se caracteriza por los altos niveles de afecto y comunicación unidos a la ausencia de control y exigencias de madurez. En este caso, son los intereses y deseos del niño los que parecen dirigir las interacciones adulto -niño, pues los padres son poco propensos a establecer normas, plantear exigencias o ejercer control sobre la conducta de los niños, tratan más bien de adaptarse a sus necesidades, interviniendo lo menos posible con actuaciones que supongan exigencias de esfuerzos.
- **Estilo indiferente o negligente:** se caracteriza por los niveles más bajos en ambas dimensiones, dando lugar a padres con una escasa implicación en las tareas de crianza y educación. Sus relaciones con los hijos se caracterizan por la frialdad y el distanciamiento, muestran una escasa sensibilidad a las necesidades de los niños, no entendiendo en ocasiones ni siquiera las cuestiones básicas. Generalmente, estos padres presentan ausencia de normas y exigencias, pero en ocasiones ejercen un control excesivo, no justificado e incoherente.

### **Consecuencias para los niños de crecer en familias en uno u otro estilo**

Palacios (1999), nos señala que además de establecer la tipología descrita, los estudios sobre estilos educativos han descrito las consecuencias que tienen para niños y niñas crecer en familias caracterizadas por uno u otro estilo.

- Los hijos de padres democráticos son los que presentan las características que nuestra cultura actual considera más deseables: suelen tener una autoestima alta, afrontan nuevas situaciones con confianza y son persistentes en las tareas que emprenden. Asimismo, suelen destacar por su competencia social, su autocontrol, aunque se muestran obedientes y sumisos cuando el control es externo; son poco hábiles en las relaciones

sociales y pueden presentar conductas agresivas en ausencia del control externo.

- Los hijos de los padres permisivos se muestran, a primera vista, como los más alegres y vitales; sin embargo, son también inmaduros, incapaces de controlar sus impulsos y poco persistentes en las tareas.
- Los hijos de padres negligentes tienen problemas de identidad y baja autoestima, no suelen acatar las normas y son poco sensibles a las necesidades de los demás; en general, son niños y niñas especialmente vulnerables y propensos a experimentar conflictos personales y sociales.

Este mismo autor menciona que, éste es el cuadro de influencias habitualmente descrito en la literatura de investigación en las últimas décadas. No obstante, citando a Cevallos y Rodrigo, menciona que este modelo de socialización peca de ser demasiado rígido y simplista. Por un lado, porque describe las influencias familiares como un proceso simple y unidireccional, en el que son únicamente las prácticas de los padres las que producen directa e irreversiblemente una serie de características en sus hijos.

Como anteriormente se ha señalado, la concepción actual de la familia insiste en el papel activo que desempeña el propio niño; en el terreno de los estilos educativos, esto se traduce en que las mismas prácticas educativas pueden producir distintos efectos en niños de características distintas, al tiempo que la individualidad psicológica de cada niño influye con toda probabilidad en las prácticas educativas que sus padres ponen en marcha. Así por ejemplo, el control y las exigencias que funcionan muy bien con cierto tipo de niños y niñas, tal vez no sean lo más adecuado en el caso de otros (por ejemplo, niños tímidos con mucha tendencia a la inseguridad), habrá también situaciones que se prestarán a un estilo más razonador, parsimonioso e inductivo y otros que reclamarán una actuación más imperiosa y expedita. La realidad familiar y las influencias que se dan en su seno son bastante más complejas de lo que durante mucho tiempo se ha supuesto, la influencia familiar sobre el desarrollo es multicausal y para

comprenderla en toda su amplitud es necesario atender no solo a las relaciones bidireccionales que se establecen entre padres e hijos, si no también a las que se mantienen entre los distintos hermanos, entre padre y madre, entre la familia y otros sistemas sociales, etc. Todas estas relaciones no son independientes entre sí, sino que son totalmente interdependientes.

Parece que la tendencia actual va en sentido de entender los procesos de socialización que se producen dentro del contexto familiar como un proceso de construcción conjunta, como un compromiso entre las características de todos los integrantes del sistema familiar y de las diversas situaciones por las que unos y otros pasan, más que como un simple trasvase del tipo de conducta manifestada por los padres a una serie de características psicológicas en los hijos (Palacios, 1999).

### **3.4 Influencias familiares sobre distintos ámbitos del desarrollo del afecto**

Adolphe (1986), afirma que el hecho de que los procesos de socialización dentro del contexto familiar sean más complejos de lo que encierra la conocida tipología de estilos educativos no debe entenderse, en todo caso, como una imposibilidad de analizar estos procesos y sus consecuencias sobre el desarrollo infantil. Prueba de ello es que resulta posible identificar y concretar las influencias familiares que ayudan a confirmar algunos aspectos del desarrollo de la personalidad.

Entre los determinantes de la autoestima figuran, en un lugar destacado, las prácticas educativas que los padres llevan a cabo con sus hijos. La mayoría de los estudios coinciden en señalar que los niños con alta autoestima tienen padres que se ajustan, en gran medida, al patrón que define a los padres democráticos: son padres que muestran explícitamente al niño su afecto y aceptación, que se interesan por sus pequeñas cosas, que son sensibles y perceptivos a sus

necesidades y opiniones. Al mismo tiempo son padres firmes y exigentes con sus hijos, con los que suelen utilizar estrategias de disciplina no coercitivas.

Por lo que se refiere al control y la regulación emocional, también en este ámbito las prácticas educativas familiares dejan sentir su influencia. Desde muy pronto, padres y madres tratan de promover en sus bebés las emociones positivas, al tiempo que procuran inhibir las negativas (se incita a los bebés a reír haciéndoles cosquillas, se les distrae para que dejen de llorar). Según van creciendo los niños reciben instrucciones directas en relación a las normas de expresión emocional y, lo que es más importante, los padres ejercen un control externo del estado emocional de niño, control que el niño terminará interiorizando. Los padres sensibles a las necesidades del niño suelen preparar a sus hijos de cara a afrontar situaciones de gran intensidad emocional (el internado en un hospital; el nacimiento de un hermano; la entrada a la escuela etc). Cuando los padres son capaces de ofrecer a los niños estrategias que les permitan hacer frente a sus emociones y controlarlas, los niños terminarán siendo competentes de cara a la autorregulación emocional.

Las bases del desarrollo de la personalidad destacan en gran medida los procesos de socialización que tienen lugar dentro de la familia, pero su configuración final se verá igualmente influida por lo que ocurre en otros contextos e interacciones extrafamiliares (Adolphe, 1986).

### **3.5 TRES PLANOS DE LA AFECTIVIDAD**

De los aspectos importantes sobre afectividad del niño se pueden resaltar el Desarrollo físico, la comunicación corporal - comunicación verbal y la interacción social.

Ambos planos de la afectividad están relacionados y se pueden hacer 4 tipos de análisis:

El primero analiza la relación entre el desarrollo físico (A) con comunicación corporal y verbal (B).

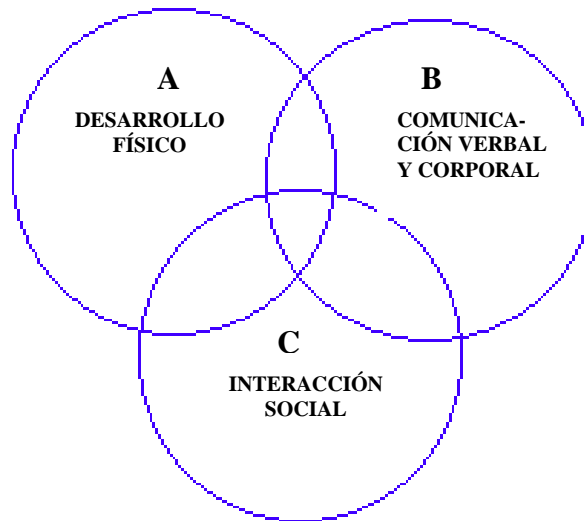
El segundo analiza la relación comunicación corporal – comunicación verbal (B) e interacción social (C).

El tercero analiza la relación Interacción social (C) con desarrollo físico (A).

Finalmente el cuarto vincula las tres esferas o planos de la afectividad, es decir desarrollo físico (A), comunicación corporal – comunicación verbal (B) e interacción (C). A continuación se presenta cada uno de estos tres planos.



## LOS TRES PLANOS DE LA AFECTIVIDAD



### **3.6 PSICOMOTRICIDAD AFECTIVA**

Según Catret (2001), el concepto de psicomotricidad surge, a principios de siglo, XX, vinculado a la patología para destacar la estrecha relación entre lo psicológico (psico) y la forma de manifestarse (motricidad). Rompe con el planteamiento filosófico de Descartes de entender al individuo como una dualidad mente-cuerpo, señala que el ser humano es una unidad que vive y se expresa globalmente.

Continuando con Catret, (2001), señala que el cuerpo es el gran olvido en nuestras escuelas. El trabajo corporal tiene escasa presencia en el curriculum, es un recurso escasamente utilizado y cuando lo es, se plantea de forma aislada a

los contenidos y objetivos globales de la etapa escolar, limitándose a objetivos específicos y desde una concepción instrumentalista y racional del cuerpo, pero el cuerpo no es solo un instrumento, sino que es fuente de conocimiento, comunicación, relación y afecto.

El niño es un ser psicomotor y, al menos, hasta los 6/7 años, expresa sus propios problemas, comunica, opera, conceptualiza y aprende mediante su expresividad y sus manifestaciones psicomotrices. Por lo tanto, en ésta práctica educativa, es inevitable partir de esta concepción unitaria de la persona, teniendo en cuenta las distintas dimensiones del cuerpo y no exclusivamente la dimensión instrumental.

La reflexión sobre nuestra práctica nos lleva a analizar los diferentes niveles del cuerpo de acuerdo con Catret, (2001) y su relación con la psicomotricidad:

- En un primer nivel, hay un cuerpo instrumental, funcional, un cuerpo que es un conjunto de huesos, articulaciones, músculos, tendones, etc. Que se manifiesta por el equilibrio, coordinación, fuerza muscular, elasticidad, etc. que se expresa mediante la neuromotricidad, permitiendo el desarrollo de la potencialidad corporal que facilitará la capacidad de adaptación a la realidad externa.
- En un segundo nivel, no tan superficial como el anterior, hay un cuerpo cognitivo que se encarga de la motricidad voluntaria y por lo tanto va unido a la actividad senso-perceptivo-motora, a la actividad representativa y operatoria en general. Es el cuerpo relacional que interactúa con los objetos, descubriendo sus características y cualidades, y con las personas, que le introduce en el mundo de los afectos, pudiendo incidir en la realidad de las cosas y las personas con el desarrollo de la creatividad.
- Hay un tercer nivel, más profundo, constituido por el cuerpo emocional, estrechamente unido a las vivencias afectivas, emotivas y pulsionales, de las cuales no somos conscientes y que se expresan de manera simbólica.

Es el cuerpo que pone de manifiesto las huellas de placer o de displacer que han quedado grabadas en el inconsciente.

Vargas (2004), nos dice que este cuerpo emocional es la expresión de sentimientos que nos ayuda a mantener nuestro equilibrio emocional. Asimismo nos dice que el contacto de piel a piel es elemental en nuestras vidas, ya que su ausencia puede enfermarnos.

Por otra parte, la reflexión sobre la presencia del cuerpo en la institución escolar, no se puede limitar al cuerpo del niño, porque en la relación educativa está el cuerpo del educador, cuerpo que habitualmente es intocable y poco utilizado ya que estamos acostumbrados a mediar a través de la palabra con escasa disponibilidad corporal para responder a las demandas y necesidades que se nos plantean. Tal como lo plantea Catret (2001), la relación maestro-alumno no es solamente una relación audiovisual a través del lenguaje y de la escritura. Es una relación psicoafectiva y psicotónica (encuentro de los tonos musculares), donde cada uno compromete su personalidad. Querer modificar la relación pedagógica sin modificar las capacidades relacionales del educador, su capacidad de escuchar, de comprender, de elaborar, es una ilusión. Por lo tanto, lo cómodo y fácil es refugiarnos en una concepción racionalista, excluyendo cualquier implicación corporal en la relación con el otro.

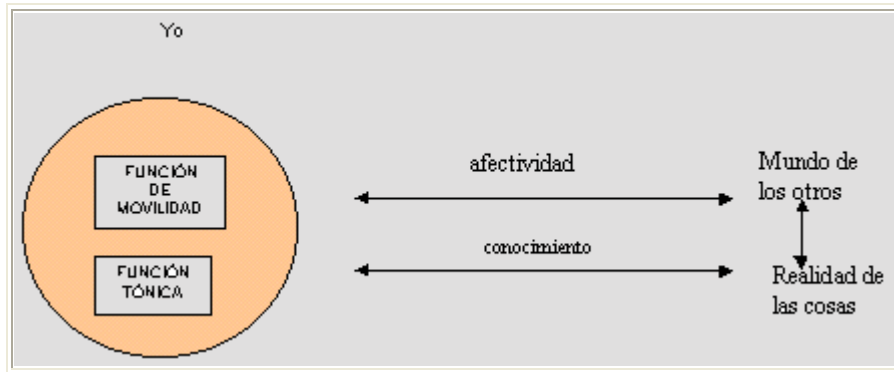
### **3.7 PRESUPUESTOS TEÓRICOS**

Catret, (2001), señala la importancia del movimiento para el crecimiento y el desarrollo del ser humano; la concepción unitaria frente a la dualidad mente-cuerpo que se manifiesta en la forma de aprender del niño, sobre todo en la etapa infantil (de 0 a 6 años), nos lleva al convencimiento de la necesidad de que la Educación Psicomotriz esté presente en la educación del niño.

Este convencimiento se apoya en las aportaciones realizadas, fundamentalmente, por autores desde el campo de la psiquiatría, psicología y pedagogía. Cualquier planteamiento de intervención psicomotriz parte del concepto de Estructuración

Recíproca, es decir, que el niño o la niña organizan poco a poco el mundo a partir de su propio cuerpo y en la relación que establecen con las personas y objetos que les rodean.

Esto de forma esquemática queda reflejado en la siguiente figura:



Piaget (citado por Catret 2001), pone de manifiesto que la actividad psíquica y la actividad motriz forman un todo funcional que es la base del desarrollo afectivo y de la inteligencia.

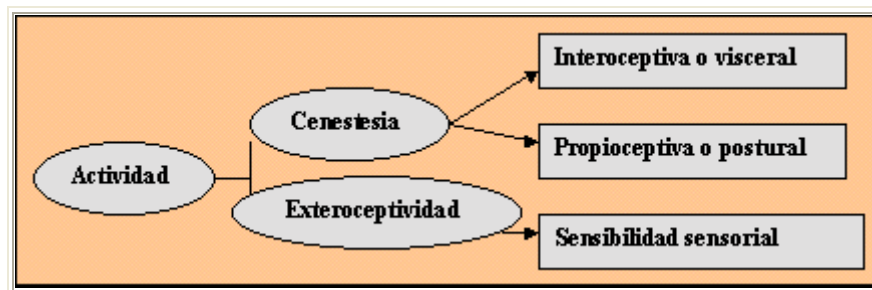
Para Piaget (citado por Catret 2001), la actividad motriz es el punto de partida del desarrollo de la afectividad e inteligencia, ya que en los dos primeros años de vida, los niños no son otra cosa que afectividad e inteligencia sensoriomotriz.

Es a través de sus posibilidades motrices como el niño descubre e investiga, manipula los objetos y explora el espacio desarrollando su inteligencia práctica, que va unida a la vivencia afectiva y a la motivación externa que despierta el interés del niño o de la niña para dirigirse a los objetos.

El siguiente paso para Piaget (1975), sería pasar de la acción a la reflexión, la interiorización de la acción y es así como en el estadio preoperatorio, de los 2 a los 7 años aproximadamente, aparece el símbolo como primer tipo de pensamiento al margen de la acción, pero que parte inevitablemente de los esquemas de acción. Este paso madurativo permite al niño acceder a la imitación, al juego simbólico, al lenguaje, al dibujo, etc.

Todavía en esta etapa, su pensamiento es egocéntrico, contempla el mundo y todo lo que contiene desde su propio punto de vista, necesita la relación con los otros para autoafirmarse y acceder, a partir de los seis años, a la organización del espacio y estructuración espacio-temporal.

Otra aportación importante, en relación a la psicomotricidad, viene determinada por las teorías de Wallon. Para Wallon (1980), en la actividad del niño interactúan dos factores bien diferenciados: por un lado la cenestesia (sensaciones internas del organismo es decir, sensibilidad profunda) que puede ser interoceptiva o visceral (latidos del corazón, dolor de estomago, etc.) y propioceptiva o postural (sentido de la posición, percepción del movimiento); y por otro lado la exteroceptividad (sensibilidad sensorial, es decir, utilizando todos los sentidos).



En cuanto a la función tónica, este autor plantea que el tono muscular no es sólo importante para el desarrollo de las actividades motrices y posturales, sino que juega un papel fundamental en la vida de relación del individuo, siendo su aportación fundamental al concepto de psicomotricidad.

Cuando el niño es pequeño presenta una inmadurez en el sistema neuromotor y por tanto sus primeros contactos con el mundo los hace a través del tono muscular. Por lo que surge poco a poco, de estas relaciones, una conciencia difusa del mundo que le rodea y, por lo tanto, va a depender de la percepción del contacto y de la relación con la persona más inmediata. Las posibilidades de ir estructurando ese mundo, dependen de los contactos que tenga a lo largo de su vida.

Wallon, (1980), llega a la conclusión lógica de que nuestro cuerpo no es sólo relación con el espacio circundante, sino que únicamente podemos vivirlo en el cuerpo de los demás y por el cuerpo de los demás. De ahí que el niño, vivenciando todo un proceso de movimientos segmentarios, uniéndolos armoniosamente y, al mismo tiempo, con la adquisición de la madurez del sistema nervioso, logrará llevar a cabo una acción previamente representada mentalmente (coordinación general). El niño, con la práctica de los movimientos, irá forjándose poco a poco la imagen y profundizando en la utilización de su cuerpo, llegando a organizar su esquema corporal.

La función tónica del cuerpo es pieza fundamental de la comunicación y del intercambio. Es, ante todo, diálogo, pues el cuerpo del niño en virtud de sus manifestaciones emocionales, establece con su mundo circundante lo que Ajuriaguerra y Vayer citados por Catret, (2001), llaman "un diálogo tónico" o "acuerdo tónico".

Para que haya un diálogo tónico en la relación debe haber un acuerdo entre las dos personas. Se requiere, de cierta disponibilidad corporal por parte del adulto, para poder responder al niño, para conectar lo tónico-afectivo.

Al principio, el niño sólo conoce y vive su cuerpo como cuerpo en relación y no como una forma abstracta o una masa considerada en sí misma. Ese cuerpo en relación está integrado por medio del cuerpo de otra persona en la medida en que el propio cuerpo se proyecta hacia el otro y lo asimila por obra del juego y del diálogo tónico. Cada emoción del niño al manifestarse se objetiva para su conciencia, la cual vive así la emoción a la vez como autor y como espectador, identificándose con la conciencia de cualquier otro espectador real o imaginario.

### 3.8 El cuerpo y la afectividad

Catret (2001), menciona que el tono traduce el comportamiento de la persona en su relación con el mundo y con relación al otro. Marca el carácter social, e indulgente de una persona, constituyendo la capacidad emocional una parte considerable de la estructura del carácter. Es la emoción la que origina el movimiento, pero luego será necesario su control para una correcta ejecución, ya que si no conseguimos inhibirla, se restará eficacia al movimiento.

Todas estas diferentes reacciones ante el mundo se traducen en el tono de nuestros músculos, en la vida de relación. Por tanto, la base fundamental de la comunicación son: la función tónica, el movimiento y el gesto.

La comunicación se desarrollará desde el nacimiento en la relación tónico-afectiva (madre-hijo). Relación que se establece sobre una base no verbal y partiendo de intercambios tónicos con el medio y con el otro. Así aparecerán los mediadores de comunicación como gestos, miradas, voz, mímica, objeto, etc.

En una situación de comunicación toda relación de fuerza está abolida. Esto supone que la agresión, seducción, y provocación no son medios de comunicación sino premisas de la comunicación que deben ser transformadas en actos comunicativos.

Hay que leer o descifrar el cuerpo como si fuera un libro, un código y al mismo tiempo leer y escuchar el mensaje expresado en sus inscripciones corporales. Tras esta apertura hacia fuera, el niño realiza un proceso de liberación del gesto y proyección en el espacio, cuya vivencia se traduce en una etapa fundamental para su afirmación como ser en el mundo.

Como consecuencia, toda acción educativa debe partir de la comunicación, puesto que es el motor de cualquier tipo de acción sobre el mundo. Además, es la que permite al niño descentrarse de sí mismo, una vez encontrado su equilibrio psicoafectivo, y este descentramiento le llevará a la acción creativa sobre el mundo y a los aprendizajes escolares.

En la práctica psicomotriz la comunicación viene dada por un estado de evolución tanto del educador como del niño, al producirse situaciones en las que se requiere la disponibilidad y capacidad de escucha de uno hacia el otro.

Esta capacidad de escucha supone una empatía tónica que precisa acuerdo corporal y funcionalidad a distancia con la voz, la mirada, las posturas. Una manera de recibir al otro, de aceptar lo que produce, de percibir los armónicos emocionales como la expresión de una experiencia siempre única.

Así, el educador, por medio de su "empatía tónica", se ubica en una actitud de escucha que favorece la comunicación al tiempo que mantiene una distancia en un clima de seguridad. No juega con el niño, sino que está en el juego del niño, en la sala de psicomotricidad como lugar privilegiado para la comunicación verbal y no verbal.

La comunicación (diálogo primero del ser humano) es lenguaje corporal, porque en la función tónica y gestual, movimiento y gestos constituyen el prelenguaje, presente en el desarrollo evolutivo infantil. El cuerpo del niño es el elemento básico de contacto con el medio exterior y para alcanzar las metas máximas del desarrollo humano, o desarrollo de los procesos psíquicos superiores, como el pensamiento, en el que intervienen procesos de análisis, síntesis, abstracción, simbolización, etc., es necesario que hayan sido previamente realizados de forma concreta mediante actividades corporales.

Las situaciones tónicas emocionales favorecen el conocimiento de sí, ya que las situaciones tónicas son proyectoras de deseos, miedos y placeres. El tono del cuerpo, llegado a la emoción, es un binomio indisoluble. Trabajar a través de la práctica psicomotriz, sobre el fondo tónico, permiten al educador y al niño, conocerse mejor, relacionarse con los otros y armonizar procesos motrices, para mejor ajustarse al medio. Descargar pasiones a través de la agresividad simbólico-lúdica, los intercambios con un objeto, los procesos de liberación y de excitación motriz en grupos, favoreciendo la comunicación, son algunas de las propuestas de Catret (2001), al decirnos que el educador debe concretar, cuando desee



favorecer el tono muscular como punto de arranque del conocimiento de sí mismo y del otro.

Finalmente, es necesario tener en cuenta otro dato que está en la base de la comunicación, que es el hombre como estructura abierta. El hombre, como todo ser vivo, es una estructura abierta que se desarrolla en constante intercambio con el medio en el que está inserto. Es un ser abierto en cuanto que está inacabado y tiene que ir haciéndose a sí mismo desde que nace hasta que muere. Por eso tiene abiertas múltiples posibilidades ante las que tiene que realizar constantes elecciones.

### **Equilibrio personal**

El cuerpo es un sistema abierto a nuevas posiciones en el espacio, a nuevas percepciones, a nuevas acciones. Es a partir de esa condición de apertura desde la cual el hombre se desarrolla en su totalidad, en una constante interacción con su medio ambiente.

El equilibrio personal y el desarrollo armónico de la personalidad están influidos y condicionados por las experiencias que el niño tiene, desde que nace, en comunicación con los otros, y de la manera como los va integrando. Es necesaria una sucesiva integración entre lo que se aprende, lo que se piensa y lo que se vive internamente. La adaptación se consigue por la constante interacción entre el individuo y su medio, entre él y los otros.

Muy próximas a las teorías Wallonianas están las teorías psicoanalíticas. Spitz (citado por Catret 2001) hace hincapié en la idea del cuerpo como objeto vivenciado, condición que lo diferencia de los demás objetos. En esta vivencia de lo corporal, tres van a ser los componentes decisivos para lograr un adecuado esquema corporal: las sensaciones interoceptivas, el tono muscular y el juego corporal.

Todos los autores de orientación dinámica destacan la importancia de la relación afectiva del niño con el otro (especialmente con la madre) para una correcta estructuración del esquema corporal, teniendo claro que hay que alejarse de los extremos ya que, tanto la sobreprotección como el abandono, ocasionarían una representación mental desorganizada del cuerpo y una torpeza excesiva en los movimientos y en la postura.

### **Educación psicomotriz**

La educación psicomotriz vivenciada según Catret, (2001), se podría definir bajo tres parámetros: el juego, el cuerpo y la relación corporal.

El contenido de la práctica psicomotriz se basa en el juego libre, permisivo, en una actividad espontánea que se desarrolla y organiza progresivamente a partir de los objetos puestos a disposición de los niños y niñas. Es un juego sin argumento impuesto, de forma que permite el libre curso a la imaginación. Se trata de dejar desarrollar en el grupo el juego libre, espontáneo, sin consignas precisas y sobre todo, sin enjuiciamientos. A partir de aquí nacen y se desarrollan actividades espontáneas, individuales o en grupo, dejando hacer a cada niño según sus deseos y su imaginación.

Esto no quiere decir que la educación psicomotriz se convierta en un juego caótico. Dentro del dejar hacer el educador ha de fijar los límites de la libertad: no hacer daño al compañero, lo cual no excluye las relaciones agresivas, no destruir el material, etc. Estas prohibiciones marcan el límite entre realidad y juego. El cuerpo del niño garantiza esta ley, al igual que es garantía de la realidad. En esta situación de juego espontáneo, él ha de contener y retomar las situaciones difíciles, manejar los conflictos sin culpabilizarlos.

En toda esta relación está presente el concepto de disponibilidad corporal, como actitud de escucha. Es una nueva manera de situarse respecto al niño, es tener una actitud de empatía, ser capaz de descentrarse hacia el otro, intentar comprender la historia que nos cuenta la otra persona, sin juzgarla, para desde allí, poder ayudarle a resolver sus dificultades. La disponibilidad corporal supone

además un nuevo modo de actuar a través del cuerpo, utilizando como mediadores la mirada, el gesto, el espacio, los objetos, etc.

A partir de este estado de escucha hacia el otro, el psicomotricista ha de actuar como observador y como partícipe del juego al mismo tiempo. Ha de estar corporalmente disponible a toda forma de relación que tratará de hacer evolucionar según las necesidades del niño. En esta relación, el adulto ha de conocer y elaborar sus propios impulsos, siendo consciente de que no proyecta su propia problemática en la interpretación de la actuación del niño o la niña.

Tomar conciencia de la importancia del juego en la construcción y el desarrollo de la personalidad del niño. Observar ese juego y comprender qué es lo que se está jugando (sentido), participar sin ser directivo ni invasor y contenerlo dentro de los límites de lo simbólico. Esto es importante para el niño, pero también para el maestro y sobre todo para su relación. Este juego corporal, este juego psicomotor es una oportunidad para el maestro, de establecer con el niño y con el grupo clase otra relación; una relación de persona a persona que no está mediatizada por el rol pedagógico.

Durante la sesión de Psicomotricidad el maestro no tiene nada para enseñar, sólo ha de estar disponible para el niño, seguirlo en la dinámica de sus pensamientos y de sus actos. Esta relación, al no estar mediatizada por lo pedagógico y lo intelectual toma un cariz afectivo que se articula alrededor de dos temas esenciales de nuestra vida afectiva: el amor y el odio.

En esta relación, el cuerpo del adulto adquiere un valor simbólico, en él el niño proyecta las funciones maternas y paternas. El cuerpo del maestro es vivido por el niño como un todo, es decir como un lugar de placer, seguridad, y calor afectivo que lo protege.

Pero esta protección y seguridad afectiva, encierra en si misma, para que cada niño y niña pueda madurar, un deseo de independencia. En la relación con nuestros padres, cada uno de nosotros vive la necesidad de separación para la

identificación personal, que se inicia ya desde la tierna infancia, tal y como sugiere Wallon (1980), cuando habla del estadio del Personalismo (alrededor de 3 años). En este estadio la oposición y más tarde la imitación, posibilitan que el niño se construya su propia imagen de persona diferente a sus progenitores. En este proceso, la seguridad que le ofrecían sus padres, se puede vivir como prohibición, la protección como devoración. Surge entonces la agresividad infantil, por liberarse de una dependencia que por otro lado desea. Pero no todos los niños y niñas, ni todos los adultos, han tenido padres que les ayuden en esta evolución, quizás demasiado rígidos para enfrentarlos a ellos, o tal vez demasiado culpabilizadores o permisivos, el niño encuentra en la sala a un adulto con el que puede vivir una relación privilegiada, lo desculpabiliza, lo comprende y le permite vivir esa relación ambivalente de amor y odio que progresivamente le irá llevando a una mayor- identificación y autonomía como individuo.

El cuerpo del psicomotricista toma pues un valor preferencial para el niño, pues en él puede vivir la afectividad, la emocionalidad y sus deseos de manera simbólica, con un adulto que le ayuda a elaborar y madurar su vida afectiva. A medida que esta evolución tiene lugar, el niño se abre a otras formas de relación y comunicación con los otros y con los objetos, aprendiendo de estas relaciones y madurando así en el ámbito cognitivo, poniendo de manifiesto cómo psiquismo y afectividad aparecen indisociablemente unidos.

En esta relación fundamentalmente corporal, el psicomotricista ha de reencontrar en sí mismo el placer del juego, del movimiento, ya que para que se dé una buena relación ha de darse un placer compartido. No se trata tampoco de dejar hacer si no que, mediante sus intervenciones, el psicomotricista debe canalizar, orientar y hacer evolucionar el juego, saber cuando decir sí y decir no, jugar a la aceptación, a la negación y a la provocación, teniendo un rol activo según las necesidades y el momento evolutivo de cada niña y niño.

## **Aprendiendo a controlar las emociones**

Catret (2001), una vez adentrados en el mundo de las emociones, se pregunta ¿cómo podemos lograr que los niños sepan superar aquellas situaciones que les producen malestar y cambiarlas por otras más optimistas? No se trata de enseñarles a ocultar sus emociones, ni reprimirlas, sino de aprender a tranquilizarse ante un reto, mirarlo desde otra perspectiva y saber que son ellos quienes lo han logrado.

Si desde su nacimiento el niño ha podido disfrutar de un vínculo seguro tendrá una mayor autoconfianza y una mejor capacidad para controlar sus emociones: intentará superar cada reto y tratará de perseverar, aunque no siempre tenga éxito, pero sabrá que cuenta con apoyos en su relación con los demás. Los padres tienen una importancia indiscutible en la educación del niño; por lo tanto, el propio modelo que ellos muestran en el control de sus emociones tiene una gran influencia sobre el desarrollo de su hijo como ser autónomo.

Para poder establecer vínculos afectivos con el niño, es necesario aceptarlo en su totalidad, pero esto no significa que se le deje hacer lo que quiera, es decir cuando el niño se le tenga que llamar la atención por algo que hizo mal se le tendrá que comunicar no de una forma autoritaria sino por el contrario utilizando un diálogo pertinente y hacerle saber en que estuvo mal.

Para establecer relaciones armoniosas con el niño es necesario aceptarle tal y como es, una persona con sus propias características, que tiene capacidades que se le dan mejor y otras en las que necesita más ayuda. Hay que considerar al niño en su globalidad, con la intención de darle las oportunidades que necesita y desarrollar su potencial respecto a todas las áreas: motora, lenguaje, perceptiva, cognitiva, social y emocional. Hay que tener en cuenta que con una actitud protectora, aunque se haga con la mejor intención, se puede llegar a obstaculizar el proceso de autonomía y desarrollo emocional.

Es sabido que el optimismo está íntimamente relacionado con el bienestar y la autoestima. Por lo tanto, habrá que ayudar al niño a aceptarse tal y como es y, desde ahí, potenciar sus cualidades que le hacen único.

### **Desarrollar la afectividad**

Demostrar afectividad no es una tarea siempre fácil. Muchas veces las prisas o la rutina hacen que no nos fijemos en su importancia para los niños. El rostro es una parte de nuestro cuerpo que puede proporcionarles información sobre el grado de aceptación y el humor. A través del rostro, el tono de voz y el movimiento corporal el niño puede captar distintas emociones que le proporcionen respuestas ante lo que él hace.

Catret (2001), menciona que el acercamiento físico, a través del tacto y caricias, es una buena demostración que al niño le ayuda a sentirse a gusto. Sin embargo, no conviene caer en el error; no hace falta premiar siempre que el niño hace algo bien con refuerzos tangibles como golosinas, cromos, muñecos, etc. Es incluso más efectivo el refuerzo social a través de los elogios y manifestaciones afectivas y, sobre todo, ayudará al niño a considerar la importancia de las relaciones sociales a lo largo de toda su vida. Esta es una tarea que se les ha de demostrar desde el principio, desde que son pequeños, porque son como una “esponja” capaces de aprender de las emociones.

### **Control del cuerpo**

Catret (2001), nos comenta una vez más que los niños han de enfrentarse a numerosas situaciones a la hora de afianzar su autonomía, aunque muchas veces no saben expresar exactamente sus deseos y necesidades. Todas estas experiencias incomodan al niño, cuyas habilidades motoras y comunicativas son todavía muy limitadas; su autocontrol necesita desarrollarse y puede reaccionar con rabietas, enfados, o incluso manifestar ira contra el profesor u otro alumno. Lo mejor es permanecer tranquilos, acercarnos al niño y hablarle en un tono suave; de esta forma podrá fijarse en nuestro comportamiento y verá que estar relajado

proporciona un mayor bienestar. Otra alternativa es llevarle con suavidad y firmeza a otro lugar y esperar a que se le pase, dejando claro al niño que no hay otra solución, pero que no es un castigo, y que puede elegir otra alternativa si su comportamiento es más adecuado.

El efecto de las expectativas, llamado efecto Pigmalión, muestra que la opinión preconcebida que el padre o el profesor puedan tener del niño condiciona la forma de interactuar con él y afecta, en consecuencia, a su conducta.

Muchos niños tienen elevadas expectativas de fracaso por lo tanto hay que lograr que aprendan a ver la relación entre su esfuerzo y el éxito que depende de ellos mismos. Conviene ayudarles a superar dificultades y que lo perciban como un éxito propio, plantearles metas realistas que consigan por sí mismos. Una buena estrategia será potenciarles pensamientos positivos para afrontar retos, “¡Yo puedo!, ¡Lo haré bien!”, que sean ellos quienes se lo repitan para no hacerles dependientes de la aprobación de los demás. Si siempre se les pide por encima o por debajo de sus posibilidades estaremos mermando su motivación. Hay que proponerles actividades y responsabilidades cada vez más difíciles, que supongan un reto para ellos y compararles en sus progresos consigo mismos.

Conviene explicarles de forma sencilla las situaciones nuevas o difíciles, aquellas que les han llevado a sentirse incómodos o nerviosos, intentando describirles algunas de ellas antes de que lleguen. Esto se consigue realizando una escucha activa entre los padres y el niño, partiendo de sus propias experiencias y planteándoles aquellas situaciones que supieron resolver. Aun así, la exposición a situaciones nuevas o difíciles deberá realizarse de forma progresiva, utilizando técnicas de relajación que planteen al niño una visión más optimista.

Catret (2001), señala que se puede utilizar el juego para que inventen alternativas a un problema y dialogar cuál es la mejor. Mediante el juego simbólico o de ficción, el niño podrá expresar qué situaciones le preocupan más, plantear alternativas y evaluar las consecuencias de sus acciones. El juego es una buena forma para que el niño participe, se exprese y desarrolle sus pensamientos y emociones.

### **3.9 COMUNICACIÓN**

Prieto (1999), menciona que la comunicación es expresar, interactuar y relacionarse con las personas para poder transmitir ciertas emociones, sentimientos y pensamientos. Al respecto señala “comunicar es ejercer la calidad de ser humano. Cuando nos relacionamos con alguien, cuando interactuamos, cuando intercambiamos miradas, gestos, palabras, estamos insertos en un mundo humano y ponemos en acto esa nuestra condición”. (p.39).

En cambio para Senlle (1985), la comunicación juega un papel importante en todos los aspectos de la persona (social, intelectual y personal etc.) en el cual intervienen estos elementos de la comunicación emisor, mensaje y receptor. Para este autor en la comunicación “entran en juego todos nuestros sentidos y percepciones, sentimientos y emociones, así como las experiencias pasadas” (p.67).

La comunicación emocional implica, que los maestros, padres y/o tutores sean capaces de descifrar actitudes en los niños que muchas veces no son capaces de expresar con palabras. Al mismo tiempo, los adultos deben de transmitir a través de gestos y estados de ánimo mensajes positivos.

#### **Importancia de la comunicación**

De acuerdo con Macias (1994), “la comunicación es una de las principales formas de interacción del hombre, se vale de la palabra, del movimiento corporal, del dibujo, de la escritura” (p.31).



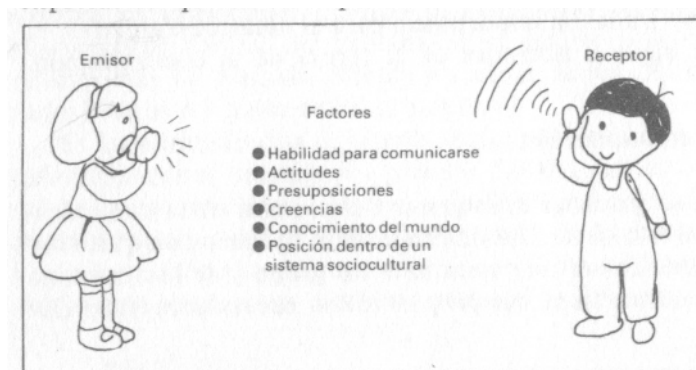
Es de vital importancia expresar lo que se siente, lo que se piensa, enviar mensajes claros. Si las personas sienten algo y dicen lo contrario, la comunicación es difícil y complicada, porque entonces la palabra oculta la emoción y el sentimiento. Dada esa importancia para el desarrollo afectivo, es conveniente analizar algunas nociones de la teoría de la comunicación.

### **El modelo de la comunicación**

Este mismo autor nos dice que la comunicación se inicia con quien envía el mensaje, que puede ser una persona o un grupo y se le denomina fuente o emisor. El emisor tiene sus propias ideas, necesidades, intenciones, información y un propósito para comunicarse. El mensaje se trasmite mediante un canal. El emisor puede utilizar varios canales. El hablante produce el mensaje en forma oral para que lo escuchen, el periodista utiliza la escritura para que el lector lo lea, el pintor se expresa utilizando imágenes. A su vez, el receptor, a quien va dirigido el mensaje, posee también sus propias ideas, necesidades, información, intenciones, pero tiene algo en común con el emisor: ambos comparten un código, que permite decodificar o descifrar el mensaje.

### **Factores que intervienen en la comunicación**

Alonso (1990) considera importantes algunos factores propios del emisor y del receptor, y que influyen en la fidelidad de la comunicación.



Factores que influyen en la comunicación

La habilidad para comunicarse es la facilidad que tiene una persona para expresar lo que siente o piensa. Como todos sabemos, hay personas que hablan mucho y dicen poco, y otras que con pocas palabras emiten un mensaje sustancioso; también hay escritores que producen textos claros y concisos, y lectores que fácilmente encuentran en un libro las ideas principales y los detalles específicos que les permiten captar el mensaje. El nivel de conocimiento también es importante. El emisor necesita conocer el tema que va a tratar, la forma de transmitirlo eficientemente y el nivel de conocimiento del receptor. Otro factor importante es el sistema sociocultural al que se pertenece, ya que el uso lingüístico suele variar entre las diferentes clases sociales. Los sistemas sociales y culturales influyen en la elección de las palabras, en el uso de formas lingüísticas, en la entonación, etc. Un albañil no se comunica de la misma manera que un profesor universitario, ni un funcionario público como un indígena de Oaxaca.

En el proceso de comunicación hay un principio, el emisor, y un final, el receptor; posteriormente, se cambian los papeles: el receptor desempeña el papel de fuente y el emisor de receptor. Para que se cumpla el acto de comunicación es fundamental tener en cuenta al receptor, su cultura, estatus social, motivaciones; todo ello afecta la manera en que se reciben e interpretan los mensajes. Por ejemplo, los mensajes publicitarios tienen diferente connotación para la clase media que para los marginados.

Cuando escribimos, quien importa es el lector, cuando hablamos, el oyente. De ahí la responsabilidad de los padres y profesores como trasmisores de valores culturales, de su interacción positiva con los hijos y los alumnos porque de ellos depende una comunicación directa y sana.

Con base en lo anterior, veamos ahora cómo influye la comunicación en el desarrollo afectivo del individuo, particularmente en la salud emocional.

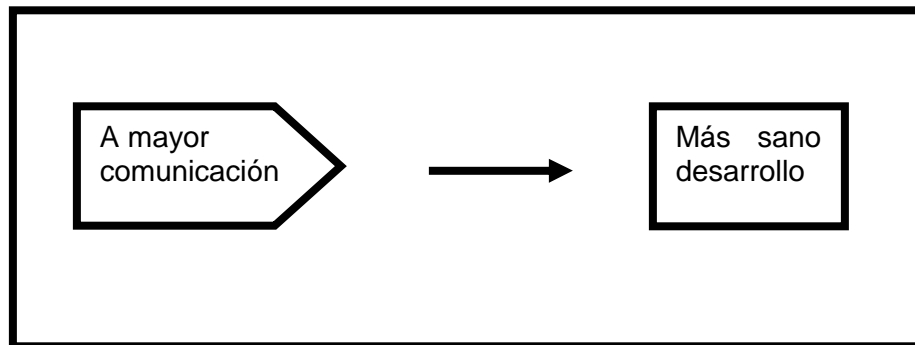
## **Cómo influye la comunicación en el desarrollo afectivo**

Nos comunicamos continuamente en el hogar, la escuela, la calle, el trabajo. No sólo en forma verbal; también enviamos mensajes con una mirada, un gesto, una caricia, una sonrisa (comunicación no verbal). Nuestras actitudes de aceptación o rechazo son percibidas y, a la vez, provocan la respuesta de los interlocutores. Esta comunicación es significativa para el desarrollo emocional de los niños: cuando es positiva ayuda a solucionar los problemas, a liberar las tensiones inmediatas; en el caso contrario, éstas se acumulan y se crean conflictos más serios. Una forma de solucionar los conflictos es enfrentarlos, es decir, tratar de entender la situación, comentarla, reconocer los propios sentimientos, ya sean positivos o negativos. Un enfrentamiento honesto favorece el conocimiento de uno mismo y de los demás. Para que se dé esta situación, es necesario un ambiente abierto, agradable, positivo, que favorezca la comunicación en vez de frenarla o entorpecerla. El individuo aprende a expresarse, a comunicarse, a escuchar, a exponer, a respetar, a establecer un diálogo, es muy importante recordar que este diálogo debe basarse en el respeto de ambos interlocutores.

## **Importancia de la comunicación familiar**

Según Alonso (1990), el afecto desempeña un papel preponderante durante toda la vida del individuo; en particular, conviene destacar la importancia del diálogo que las madres establecen con el recién nacido. En efecto, durante los primeros meses de vida los padres se encuentran más cerca del niño y le proporcionan los satisfactores para sus necesidades biológicas y afectivas, pero la madre es el personaje determinante en esa etapa vital. El bebé establece con la madre un diálogo no verbal, que alcanza gran riqueza mucho antes de la aparición del lenguaje.

La forma en que se desarrolla esta comunicación marca fuertemente la historia de cada uno y repercute en sus relaciones con los otros. Para el lactante, dada su total dependencia respecto de los adultos, la calidad de los intercambios es un factor determinante para el logro de su seguridad emocional.



Comunicación para el desarrollo

En los estudios realizados por algunos autores, entre ellos Spitz, citado por Alonso (1990), se ha comprobado la importancia de la calidad de la relación entre la mamá y el bebé. Durante los primeros años de vida, la privación de atención y de cariño ocasiona graves daños, incluso llega a afectar los procesos vitales de crecimiento: es una carencia muy difícil de compensar. Se ha demostrado que los bebés desprovistos de afecto presentan una conducta impulsiva y descontrolada, problemas de aprendizaje, tienden a ser huraños, introvertidos, poco capaces de sentir y de mostrar afecto o interés por los demás.

Alonso (1990), comenta que en el caso de los niños abandonados, se ha observado que los niveles de inteligencia son más bajos, que tienen menor capacidad de pensamiento abstracto. Por otro lado, se afirma que existe una estrecha relación entre el desarrollo de las facultades mentales y las experiencias familiares y sociales, ya que éstas son de vital importancia para el desarrollo físico y emocional del niño.

En suma, las necesidades biológicas, psicológicas y sociales desatendidas crean una demanda latente que se manifiesta en un estado de tensión, insatisfacción, inseguridad, agresión y desvalorización personal. De ahí, la trascendencia de un ambiente familiar pleno de confianza y comprensión para que el niño se exprese libremente, manifieste sus gustos, sus deseos, sus sentimientos y aprenda a escuchar y a respetar a los demás, esto es, la importancia de que exista una interrelación positiva. Como vemos, la preparación intelectual no basta, los padres y maestros deberían cultivar el delicado campo del afecto, en virtud de que las emociones y los sentimientos son la sustancia de la comunicación con los niños.

De acuerdo con Alonso (1999), los niños aprenden muchas cosas de los adultos y suelen imitarlos. Si escuchan a sus padres conversar para resolver algún problema, comprenderán que por medio del diálogo y el mutuo acuerdo pueden solucionarse las dificultades. En la convivencia se percatan de que el silencio también comunica satisfacción, bienestar, comprensión, amor o desconfianza, temor, enojo, resentimiento y aprenden a entender y a respetar los sentimientos de los demás. La dinámica familiar puede mejorar si todos los miembros participan, opinan, aportan; de ahí la importancia de realizar reuniones donde se discutan o traten los temas delicados que causan pleitos y preocupaciones. Un ejemplo son las relaciones fraternales, ya que los hermanos suelen echarse en cara los defectos, las cualidades negativas, pero no estiman las habilidades, los aciertos, y cualidades. En las reuniones podrá hablarse de estos asuntos sin gritar ni enojarse, y empezar a entender y aceptar los defectos y a reconocer las cualidades propias y las de los demás.

Un buen remedio para evitar la represión es hablar acerca de los propios sentimientos, por eso insistimos en que los jóvenes y los niños expresen sus sentimientos y conflictos, que hablen acerca de ellos en un clima de confianza y aprecio, ya que la hostilidad es un factor causal de la enfermedad emocional y un impedimento para la comunicación. Las personas que padecen trastornos emocionales, por lo general son incapaces de establecer una relación afectuosa y

sincera. Por eso, hay que prevenir estos desajustes emocionales por medio del trabajo con los niños y con los padres.

Si no existe la comunicación verbal, hay represión de sentimientos y conflictos, que afecta seriamente al individuo y lo hace tenso, solitario, lleno de angustias internas. Esta situación negativa nos acerca a la problemática de los niños rurales. Pues se ha observado que en sus familias y comunidades la comunicación es extremadamente difícil debido a que este individuo de origen rural experimenta un proceso de transculturación en el que sigue las pautas culturales de su tierra, generando subgrupos dentro de los mismos y esto, a la vez, impide la comunicación. La comunicación no sólo no se da a nivel de grupo social sino que incluso dentro de la familia no existe una verdadera comunicación.

Este mismo autor comenta que en los grupos rurales, la falta de comunicación llega al extremo de que los miembros de la familia ni siquiera esperan ser escuchados y cuando se les oye, tampoco esperan una respuesta, es esto que casi nunca existen temas de conversación ni se llega a obtener conclusiones. Las consecuencias más graves de este problema repercuten en los pequeños, ya que el niño rural, al no intercambiar información con sus padres, no tendrá la posibilidad de establecer una buena relación con ellos, ahora bien, como tampoco hay comunicación afectiva, el niño no aprende a comunicar pensamientos, opiniones y sentimientos, y poco a poco crecen sus necesidades insatisfechas y su incapacidad para resolverlas. De ahí se deduce que los niños rurales presenten, además de la carencia del bienestar mínimo en lo que toca a nutrición, vivienda, salud y educación, necesidades latentes de orden psicológico y social, que agravan el cuadro de sus problemas y obstaculizan las soluciones. Los niños, insisto, son los sujetos más afectados por la marginalidad.

Además, las carencias materiales también ocasionan trastornos emocionales e incluso enfermedades mentales: una alimentación deficiente, la carencia de vivienda o vivir en condiciones precarias engendran tal amargura e infelicidad que por su gravedad se aproximan a una enfermedad mental.

Así, se agrava la situación social y afectiva de la población rural. Consecuentemente, es fundamental en los objetivos del programa socioafectivo dar primacía a la expresión y la comunicación de todos, niños y adultos, para plantear sus problemas y buscar soluciones, lo que contribuye a que aprendan a aceptarse a si mismos, a participar en su propio desarrollo y a establecer una interacción positiva en su comunidad. (Alonso 1990).

### **Comunicación eficaz**

Retomando una vez más a Catret (2001), la comunicación eficaz “es un arma de gestión. Se debe utilizar y es necesario enseñarla en los niños para usarla siempre en beneficio de uno mismo y de los demás, respetando la libertad y evitando las coacciones o las manipulaciones”. (p.203).

Como educadores, el ideal debe ser obtener de las personas lo mejor que pueden dar. Esto exige que la comunicación y la relación sea fluida, motivadora, empática. Cuando estos requisitos se cumplen se forman niños con iniciativa, creativos, seguros de sí, confiados en esa relación afectuosa que ha surgido de una comunicación acertada.

Por el contrario, si no existe una buena relación e intercambio verbal con aquellas personas con las que se trabaja o convive, acaban sintiéndose paralizados, inútiles, infravalorados, desmotivados, desplazados, apáticos, retraídos, introvertidos, desmotivados y no tomados en cuenta.

La información llega al cerebro del emisor a través de los ojos, a través del oído y a través de las conductas no verbales del receptor. Cualquier actitud negativa influye en el acto comunicativo; por lo tanto, es importante tener en cuenta nuestras palabras, el tono de voz, el lenguaje gestual.

Catret (2001), nos dice que si se trabaja desde una edad temprana la afectividad en el niño, en un futuro podrá ser mejor en los siguientes aspectos:

- Será más maduro al tomar decisiones
- Tendrá mejor nivel de formación
- Tendrá un trato personal más adecuado con el círculo social en que esté inmerso
- Poseerá más proyectos comunes y de grupo
- La autoridad y la supervisión se ejercerá de manera ecuánime
- Gozará de un elevado grado de libertad y autonomía
- Tendrá en cuenta ideas y sugerencias para mejorar

La motivación y la inspiración estimulan a la gente satisfaciendo necesidades humanas básicas como sensación de logro, de pertenencia, de controlar la propia vida y la capacidad de hacer realidad los propios ideales. Esos sentimientos nos movilizan despertando nuestra respuesta más poderosa.

La motivación, la empatía, la asertividad, con estas habilidades se es capaz de mejorar la comunicación con amigos, maestros, familia y por lo tanto nos ayuda a estar mejor en el aspecto personal.



## **Estrategias para resolver conflictos**

Catret (2001), comenta que es necesario acostumbrarse a escuchar problemas y conflictos de los niños. Se necesita tiempo para que comuniquen lo que sienten, lo que ha pasado y cómo les ha afectado.

Hoy en día, padres, profesores, tutores, educadores, todos están inmersos en un mundo que se mueve a mucha velocidad. Normalmente están abrumados por la cantidad del trabajo y, cuando pasa esto, las personas pierden la capacidad de escucha.

Es muy difícil encontrar personas que se tomen el tiempo necesario para escuchar a los demás. No basta simplemente con ser amable porque hasta que uno sea un buen interlocutor, hasta que sea capaz de experimentar lo que siente la otra persona, no podrá saber lo que le interesa realmente al otro ni tampoco podrá hacerle una sugerencia razonable.

Para ser una maestra (o) buena (o) interlocutora hay que tener un objetivo claro: buscar tiempo para escuchar a los niños. Es necesario saber escuchar. Es imprescindible tener empatía: saber descubrir, discernir, analizar o adivinar los sentimientos y emociones del emisor. Si no se posee la habilidad de escuchar eficazmente no es posible dar soluciones que satisfagan sus necesidades.

Las soluciones o sugerencias para que se resuelvan los propios conflictos hay que hacerlas de tal modo que las personas no se sientan coaccionadas, obligadas o dolidas. El sentido común y el tacto nos ayudarán a resolver conflictos a buscar soluciones por nosotros.

Para poder resolver conflictos es necesario saber negociar. Buscar varios caminos, más soluciones, distintas vías para dar oportunidad a la persona que escucha a tomar una decisión. La toma de decisiones es una habilidad difícil de educar pero imprescindible para la vida.

Catret (2001) identifica las condiciones y consecuencias de una escucha activa y constructiva, las cuales son:

- Hablar de lo que está pensando o lo que ocupa la mente en ese instante
- Tener voluntad de ayudar eficazmente para la resolución del conflicto
- Dedicar el tiempo suficiente
- Tomar posturas idóneas de escucha
- Mirar a la persona con la que se dialoga
- Tener paciencia porque cuesta expresar los sentimientos
- Hacer ver la resolución de conflictos como algo beneficioso en el desarrollo de la personalidad y en la madurez.
- Aceptar los sentimientos y emociones de las personas que hay que ayudar
- Mostrar verbalmente que se tiene plena confianza en la capacidad de esas personas para mejorar, superarse y solucionar el problema.

Siguiendo con Catret, las consecuencias de la escucha activa y constructiva son:

- Relaja a los niños o las personas y crea un ambiente de apertura para construir una educación eficaz en habilidades sociales
- Estimula a seguir comunicándose, pues los niños se sienten escuchados, aceptados y queridos.
- Ayuda a las personas excesivamente dependientes a independizarse y a alcanzar seguridad en sí mismas y en sus decisiones
- Facilita el proceso de resolución de grandes o pequeños problemas
- Crea un hábito o disposición de escuchar a los demás
- Se aprenden por imitación valores como la comprensión, el respeto y el interés.
- Enseña a los niños la correcta relación y la necesidad de la cordialidad y la concordia.

Este es el modelo de escucha activa con el que han de crecer y desarrollarse los niños. Aprenderán de una manera imitativa a escuchar o no saber escuchar. Interiorizarán el deseo de ayudar en la resolución de problemas o se harán indiferentes ante los conflictos ajenos. Sabrán comunicar sus sentimientos si ellos han recibido paciencia y tiempo para expresarlos. Serán tolerantes y comprensivos en la escucha si han visto estos valores en los modelos de conducta.

### **La importancia de enseñar a los niños a tomar decisiones**

Catret (2001), dice que tomar decisiones “es una actitud que se debe educar y potenciar con más urgencia que cualquier hábito de higiene o salud. Acostumbrarse y enseñar a los niños que deben estar entrenados a tomar decisiones constantemente, cada día, cada momento” (p.211).

A veces, una incapacidad para tomar decisiones paraliza a la persona, en el trabajo, en un proceso de aprendizaje, en una relación afectiva, sin saber que hacer por ello se debe tener en cuenta que cada vez que decide un adulto en vez del niño, en algo donde podía haberlo hecho él sin consecuencias negativas, se da un paso atrás en su superación, el niño podrá elegir su ropa y su forma de vestir, cómo organizar su tiempo libre, ordenar su cuarto y hacer su cama.

Este mismo autor menciona que las personas que saben o sabrán tomar decisiones tienen una gran capacidad de la oportunidad. Saben cuál es el momento de tomarla sin retrasarla o pensar demasiado. También reconocen cuál es el lugar y el momento adecuado para tomarlas, aplican la asertividad.

Enseñarles a los niños, dependiendo de su personalidad, a no ser excesivamente analíticos les llevará a retrasar demasiado la decisión y a no ser demasiado impulsivos, tomando decisiones con excesiva rapidez.

Se debe entrenar a las personas en el difícil arte de saber decidir. Para tomar decisiones hay que tener valentía y valorar a las personas creyéndoles capaces de acertar.

Existe el peligro, en aquellos que son excesivamente analíticos, de no poder soportar la inseguridad o la ambigüedad que conlleva la toma de decisiones. Los demasiado ordenados y limpios que quieren todo con exactitud, sienten terror ante los cambios y las decisiones.

“La vida presenta varios caminos. La decisión de ir por uno o por otro necesariamente crea inestabilidad. Los que consiguen saber arriesgar y tomar decisiones, asumiendo las dificultades o los fracasos, estos sabrán vivir.” (Catret,2001, 211).

Ayudar a los niños a actuar sin dudar cuando han tomado una decisión. Así se moverán con seguridad, creerán en sus propias capacidades, serán más independientes y autónomos.

**Según Catret (2001), para fomentar que los niños tomen decisiones adecuadamente a su edad es conveniente:**

- Ayudarles a elegir libremente el modo de hacer un trabajo pidiéndoles su opinión
- Dejarles que sean ellos los que hagan por sí mismos cosas que parece imprescindible que hagan los adultos
- Darles varias opciones para que ellos elijan con rapidez y seguridad
- Inculcarles agilidad en la toma de decisiones sin crear ansiedad
- Preguntarles su opinión sobre un determinado tema
- Hacerles partícipes de algún problema adecuado a su edad para que aporten soluciones y dar importancia a sus palabras
- Felicitarles cuando toman una decisión, incluso cuando se han equivocado o se van a equivocar.

Es clave que los maestros y personas que estén cerca del niño estén seguros de sí mismos porque solo de esta forma serán capaces de afrontar grandes decisiones rápidamente en un marco de elevada incertidumbre.

El niño que crece con seguridad en sí mismo no siempre es aquel al que siempre le dan la razón, al que se le facilita el camino, al que se le apartan los obstáculos y las dificultades. Para que un niño llegue a tener una personalidad con capacidad de afrontar grandes decisiones, asumiendo los posibles riesgos, es preciso que haya ejercitado constantemente esa habilidad. Y esto lo podrá lograr con ayuda de sus padres y maestros Catret (2001).

### **3.10 Comunicar emociones**

Shapiro (1997), hace referencia al cerebro pensante, que nos permite tener sentimientos sobre nuestros sentimientos, expresar nuestras emociones a los demás y observar y aprender a partir de la forma en que estos reaccionan ante ellos. Enseñarles a los niños a comprender y comunicar sus emociones afectará muchos aspectos de su desarrollo y éxito en la vida. Asimismo, si uno no les enseña a los niños a comprender y comunicar sus emociones estos podrían volverse innecesariamente vulnerables a los conflictos de los demás.

La capacidad del niño para traducir sus emociones en palabras constituye una parte vital de la satisfacción de sus necesidades básicas.

Cuando un niño de dos años se enoja porque su madre está hablando con una amiga en la tienda y él quiere ir a casa y comer algo, puede tener un berrinche, porque esa parece ser la forma más rápida de satisfacer sus necesidades. Pero un niño de cinco años será capaz de reconocer que tiene hambre y está aburrido y expresará esto en palabras.

### **3.11 COMUNICACIÓN VERBAL**

Según Shapiro (1997) un niño que comienza a andar y que no ha desarrollado aún las capacidades del lenguaje le resultará difícil expresar sus sentimientos en palabras y muchas veces tendrá berrinches. Un niño de cinco años ha adquirido el lenguaje necesario y tiene por lo tanto la capacidad de utilizar palabras. La capacidad de nuestros niños de mostrar una conciencia emocional y hablar de sus sentimientos se produce en la neocorteza y de esta manera sigue el desarrollo cognoscitivo.

Pero como muchas otras capacidades de la comunicación emocional, la disposición de nuestros niños para comprender y comunicar los sentimientos y su capacidad para hacerlo son dos cosas distintas. “Aunque su capacidad para hablar sobre las emociones está integrada en el cerebro (en una especie de preprogramación 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 usted interactúa con ellos y que interactúan entre sí” (p.52).

#### **La familia**

Para Shapiro (1997), la familia es el lugar donde los sentimientos se expresan y examinan abiertamente, los niños 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” (p.42).

Aprender a identificar y transmitir las emociones es una parte importante de la comunicación y un aspecto vital del control emocional de la comunicación, para el desarrollo de relaciones íntimas y satisfactorias.

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. Aunque los consejeros matrimoniales han exaltado durante mucho tiempo los beneficios de una escucha emocional activa en las relaciones íntimas, los investigadores están descubriendo ahora que esta capacidad de la comunicación emocional es igualmente importante en el lugar del trabajo. A lo largo de toda la adolescencia y a través de cada etapa de la adultez, la persona considerada como emocionalmente educada es la más valorada como compañero, colega y receptor del amor y la confianza de los demás.

Shapiro (1997), señala que una de las cosas más simples y útiles que se puede hacer para promover la educación emocional es aumentar el vocabulario emocional del niño o alumno. Elaborando un “diccionario de sentimientos” pidiéndoles que nombren todos los sentimientos que se les ocurran. También es conveniente hojear revistas de noticias que muestran fotografías y pedirles a los alumnos que describan lo que, según ellos, está sintiendo cada persona. También es bueno recomendar juegos para alentar a los niños y a sus padres a desarrollar un lenguaje de las emociones.

Shapiro (1997) dice que así como podemos enseñarles a los niños a mejorar en la expresión de sus emociones a través de juegos, del mismo modo podemos ayudarlos a convertirse en personas que saben escuchar desde el punto de vista emocional. En una conversación normal, los niños se muestran naturalmente interesados por expresar sus opiniones acerca de lo que se habla, buscando oportunidades para expresar su acuerdo o desacuerdo. Pero cuando “escuchan en forma activa” se centran completamente en la otra persona sin interponer sus opiniones o sentimientos en la conversación. A partir de los tres años se puede

enseñar a los niños capacidades para escuchar en forma activa, similares a las que utilizan los terapeutas profesionales. Esta capacidad de comunicación emocional es una parte importante en muchos de los programas de resolución de conflictos para escuelas, así como en varias formas de asesoramiento familiar.

### **3.12 COMUNICACIÓN NO VERBAL**

Shapiro (1997) señala que aunque resulte importante hablar a los niños sobre sus sentimientos y escuchar atentamente los sentimientos expresados por los demás, las investigaciones han descubierto que las palabras representan en realidad sólo 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 transmite a través del tono de voz. Solo el 7% del significado emocional se expresa a través de las palabras.

Al respecto Goleman (1995), nos dice que la mayor parte de los mensajes (más de un 90%) emocionales que emitimos o recibimos son de forma no verbal y lo que comunicamos y percibimos a través del cuerpo tiene gran fuerza y además causa impactos emocionales profundos, más que cualquier palabra.

Los psicólogos Stephen y Duke citados por Shapiro (1997) señalan que los problemas en la comunicación no verbal inhibirán a menudo las interacciones sociales mucho más de lo que realmente dice en palabras.

Los errores en la comunicación verbal inducirán a que los demás consideren al niño que comete el error como alguien sin educación y/o inteligencia, además de otorgarle una interpretación errónea a la comunicación corporal del niño. Por otra parte, los errores en la comunicación no verbal inducirán a que un niño sea calificado de raro o extraño. Cuando una persona comete un error en la comunicación verbal, emitimos juicios sobre sus capacidades intelectuales.



Por el contrario, cuando una persona comete un error en la comunicación no verbal nos sentimos inclinados a emitir juicios acerca de la estabilidad mental. Una cosa es estar con alguien a quien consideramos poco educado y otra cosa muy distinta es estar cerca de alguien a quien percibimos como una persona inestable. Personas así atentan contra nuestros sentimientos de seguridad y estabilidad.

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.

Aunque no se suele explicitar a los niños cuáles son las reglas de la comunicación no verbal, poseemos algunas normas implícitas muy específicas. Esto se vuelve evidente cuando dichas reglas se quiebran.

### **3.13 Áreas de dificultad en la comunicación no verbal**

Comprender el lenguaje no verbal o de las emociones es una forma importante de ayudar a los niños con sus problemas. Si uno se acerca de frente con una postura rígida y severa a un niño que está enfadado, casi seguro habrá enfrentamiento. Acercarse a un niño enojado por el costado y evitando el contacto visual directo es una manera mucho más apropiada de ayudarlo a calmarse.

Shapiro (1997), enuncia seis áreas de comunicación no verbal en las que los niños suelen experimentar dificultades, lo que hace que a menudo se les considere “diferentes” y que experimenten varios grados de rechazo social.

1. La pauta y el ritmo del discurso fuera de “sincronización” con respecto a otro niño. Imagine a un niño de la ciudad hablándole a otro niño de una zona rural. Cada uno de los niños percibirá que el otro habla en forma diferente y pueden incluso tener dificultades para entenderse.

2. El espacio interpersonal. Pararse demasiado cerca o demasiado lejos de otro niño o tocar a otro niño en forma inadecuada los hace sentir incómodos.
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 indiferente comunica una falta de interés, aun cuando estos podrían no ser los verdaderos sentimientos del niño.
4. El contacto visual. Es muy importante observar el rostro de la persona con la que estamos hablando.
5. El sonido del discurso. Todos los aspectos del sonido que comunican emoción, ya sea en el habla (el tono de voz, la intensidad y el volumen) o en otros sonidos (silbidos, murmuraciones, etc) son importantes.
6. Los objetos. Los niños, al igual que los adultos, utilizan los objetos como 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 o identidad grupal, otros parecen despreocuparse por los mensajes transmitidos por su apariencia.

Shapiro (1997), nos presenta una argumentación convincente para que los maestros tomen conciencia de la forma en que los niños se comunican en forma no verbal si estos están experimentando un rechazo social, particularmente si sus alumnos presentan una discapacidad de aprendizaje u otro problema psicológico que puede contribuir al rechazo de los pares. En realidad, todos los niños se beneficiarán con el aprendizaje de la comunicación emocional no verbal.

### **3.14 INTERACCIÓN SOCIAL**

Alonso (1990), dice que “los distintos aspectos del desarrollo individual físico, psicológico, social son interdependientes: todo el desarrollo se va dando de manera integral” (p.29). El medio social, las costumbres, las tradiciones influyen de manera definitiva en cada miembro del grupo. El hombre es un ser eminentemente

social, que busca la compañía de sus semejantes y vive en un grupo. Ya vimos que, según Piaget, al nacer la persona se siente inmersa en el medio que lo rodea, y sólo poco a poco se va conociendo a sí misma y al mundo circundante. En un principio le parece que todo gira a su alrededor, ya que ve la realidad impregnada de su propia subjetividad. Esta etapa egocéntrica se caracteriza por el juego individual y se prolonga hasta los seis o siete años. A partir de esta edad se desarrolla un sentido más objetivo: el niño reconoce en aquellos que lo rodean a personas semejantes a él, descubre en los otros las mismas posibilidades que en sí mismo, empieza a socializarse, comparte juegos y experiencias. Piaget (1975) dice que la inteligencia se vuelve objetiva socializándose. La influencia del medio ambiente es determinante en la formación del individuo, según el enfoque de Wallon y de Piaget.

### **Socialización**

Shapiro (1997), al respecto menciona que de todas las capacidades relacionadas con lo emocional que desarrollará el niño, llevarse bien con los demás es la que contribuirá más a su sentido de éxito y de satisfacción en la vida. Para desempeñarse efectivamente en un mundo social, los niños necesitan aprender a reconocer, interpretar y responder en forma apropiada las situaciones sociales, además deben juzgar la forma de conciliar sus necesidades y expectativas con las de los demás.

Como ocurre con todas las capacidades de la inteligencia emocional, el proceso de socialización comienza con una combinación del temperamento heredado del niño y su reacción ante sí mismo. Cuando un bebé sólo tiene seis meses, mirará fijamente los rostros de sus padres durante mucho tiempo y luego mostrará una amplia sonrisa. Si se le responde con otra sonrisa, el bebé sonreirá aún más. A los tres meses, el niño puede usar la posición de la cabeza y mirar como una forma de comunicarse con su madre. Se comunica con expresiones de satisfacción, seriedad o temor. Si no está interesado, dará vuelta la cabeza.

Si quiere que su madre deje de hacer algo, bajará la cabeza. Cuando está sobreestimulado, bajará la cabeza y relajará el cuerpo.

Pero incluso los niños pequeños difieren en su reacción social y varían considerablemente en su capacidad de respuesta, adaptación y persistencia. Naturalmente, los adultos se ven influidos por las conductas de los niños, dedicándoles más tiempo y atención a los que son más sociables.

Los niños con temperamentos menos sociables pueden sin duda ser tan felices y tener tanto éxito como los bebés, (que hacen reír a las personas) pero estos niños requieren más paciencia y atención por parte de los adultos. Tal como lo veremos, esto es verdad para los niños de todas las edades.

A menudo los adultos no se dan cuenta de que casi al comienzo de su desarrollo los niños se vuelven socialmente conscientes y sensibles a los matices sociales. Rubin, citado por Shapiro (1997), señala que el tacto y la preocupación de un niño hacia los sentimientos de un amigo ya están presentes a los cuatro años.

Este tipo de sensibilidad social aparece más regularmente cuando los niños experimentan un número creciente de interacciones satisfactorias con sus pares. Tal como lo señala Rubin citado por Shapiro (1997), "los niños de preescolar adquieren capacidades sociales no tanto de los adultos como la interacción entre ellos. Es probable que descubran a través de la prueba y el error qué estrategias funcionan y cuáles no, y luego reflexionen sobre lo que han aprendido" (p.148).

Naturalmente, gran parte de la literatura psicológica se interesa por los niños que experimentan dificultades con las capacidades sociales, ya sea debido a su temperamento innato o deficiencias psicológicas específicas que afectan tanto su aprendizaje social como académico. Se estima que el 50% de los niños derivados a los servicios educativos especiales en la escuela muestran también capacidades sociales deficientes que conducen al rechazo de los pares. En muchos casos, los problemas sociales del niño se vuelven más significativos que las dificultades escolares originales. Shapiro (1997), nos comenta que cientos de estudios

muestran que el rechazo de los pares en la niñez contribuye a un desempeño académico deficiente, problemas emocionales, rechazo de los compañeros y aislamiento de los compañeros.

Afortunadamente, las capacidades sociales, así como otras capacidades de la inteligencia emocional, pueden enseñarse: por ejemplo, a través de intervenciones y actividades específicas, y asegurándose de que el niño alcance hitos específicos a la edad adecuada.

### **El medio ambiente y el grupo social**

Alonso (1990), destaca la influencia del medio en el desarrollo de la personalidad. “El medio es un conjunto más o menos duradero de las circunstancias en las que se desenvuelven las existencias individuales...constitución biológica del niño en el momento de su nacimiento no será la única ley de su destino ulterior. Sus destinos pueden ser ampliamente transformados por las circunstancias sociales de su existencia entre las que no falta la elección personal” (p.21).

El medio es el contexto indispensable del ser vivo y debe responder a sus necesidades. ¿Qué fue primero, el hombre o la sociedad? Ambos van estrechamente ligados y por tanto la influencia del grupo es determinante para el individuo.

Hay medios rurales o urbanos proletarios, burgueses y marginados; las condiciones de cada uno son muy diferentes en lo que respecta al ambiente, los seres vivos, los medios de comunicación etc. Incluso en una misma ciudad las relaciones de vecindad y de sociabilidad difieren ya se trate de una unidad habitacional, de una zona residencial o de un barrio marginado. La familia y la escuela son los medios de mayor influencia para el niño. En la familia el niño encuentra la satisfacción de necesidades básicas como alimento, abrigo o seguridad y adquiere sus primeras conductas sociales, en la escuela va a seguir la pertenencia a un grupo y a satisfacer necesidades de conocimiento, de aceptación, de relación con compañeros que pertenecen a distintos medios sociales.

Una persona se desenvuelve en medios favorables o perjudiciales y por consiguiente acepta unos y rechaza otros, por eso la relación con el medio ambiente va acompañada de juicios de valor. Un medio específico imprime conductas y costumbres que influyen en la elección de otros medios, ya que en cada uno existen intereses y costumbres diferentes.

Algunos medios como la familia, son al mismo tiempo grupos, su existencia esta basada en la reunión de individuos que mantienen entre ellos relaciones que asignan a cada uno su papel o su lugar en el conjunto.

En un grupo existen diferentes tipos de mando, de protección, de oposición, critica, de sumisión, que varia según las circunstancias. Parece ser que no hay jefes natos, al contrario, la autoridad ejercida por la autoridad misma, sin ninguna relación con los objetivos que hay que lograr, constituye una causa de conflictos y de ruptura dentro del grupo.

La familia es un grupo natural y necesario para la formación de sus miembros.

Natural en el sentido de que, para el niño, nacer en un grupo destinado a asegurarle la alimentación, los cuidados, la seguridad y la educación primera, constituye una cuestión de “ser o no ser”.

La familia es el medio propicio para que sus miembros asuman responsabilidades y adquieran confianza en sí mismos y autoestimación.

Cuando el niño llega a la edad escolar, alrededor de los 6 ó 7 años, aprende a incorporarse a grupos extraños, cuyos miembros tienen la libertad de aceptarlo o rechazarlo. A partir de ese momento aprende a comportarse como un miembro más y adquiere una variedad de conductas sociales.

En el grupo, el niño aprende a responsabilizarse de sí mismo, pero también de los demás; es decir, se da cuenta de que existen responsabilidades individuales y

colectivas, y que debe identificarse con los intereses y aspiraciones del grupo respetando su propia autonomía. Ahí el niño aprende a conocerse como sujeto y objeto al mismo tiempo; toma conciencia de su persona y aprende a clasificarse entre otros que son semejantes o diferentes de él. En suma, el grupo es un indicador de prácticas sociales y de autoconocimiento.

El niño trabaja en grupo y el maestro estimula la cooperación, la convivencia, la interacción social, el compañerismo. Una vez terminada la actividad, hay que observar los resultados: que el niño vea su trabajo, que opine si le gustó o no y por qué, y cómo puede mejorarlo. En esta iniciación a la crítica es importante pasar del examen a la proposición de soluciones y sugerencias.

### **3.15 CAPACIDAD DE CONVERSAR**

Shapiro (1997), señala que muchos niños que tienen problemas para llevarse bien con otros, carecen de la capacidad de conversar adecuada a la edad. Tienen problemas para transmitir sus necesidades a los demás y parecen tener dificultades para comprender las necesidades y los deseos de los demás.

Los problemas de comunicación presentan un dilema común del tipo “el huevo y la gallina” para muchos niños a los que se ha diagnosticado problemas de conducta. Por ejemplo, en su trabajo con niños que presentan trastornos de déficit de atención (TDA), el psicólogo David Guevremont citado por Shapiro (1997), observa que aunque dichos niños se muestren muy inquietos, experimentan dificultades para iniciar interacciones verbales y tienen menos probabilidades de responder a la comunicación que otros niños.

Debido a sus capacidades deficientes de conversación y otras capacidades sociales deficitarias, el 50 al 60 % de los niños con (TDA) experimentan alguna forma de rechazo social por parte del grupo de sus pares, lo cual incrementa la probabilidad de que muestren una conducta negativa, agresiva y egoísta, que conduce a una mayor cantidad de dificultades sociales.

Guevremont, citado por Shapiro (1997), observa que la capacidad deficiente para conversar resulta particularmente evidente cuando los niños tratan de hacerse

nuevos amigos. Estos niños desean acoplarse a las actividades de los demás, pero eligen las tácticas sociales equivocadas. Los estudios indican que los niños populares tienden a acercarse a los pares desconocidos en forma gradual, rondando por el lugar como si estuvieran recogiendo información antes de hacer realmente algo. Por lo tanto, es más probable que los niños populares inicien un contacto verbal con preguntas o comentarios acerca de lo que ven. Pueden decir, por ejemplo: "¡Parece un juego divertido!" o ¿Cómo aprendiste a hacer eso? Pero es más probable que los niños con capacidades sociales deficientes inicien el contacto con conductas disociadoras, negativas, agresivas, detestables o egoístas y no querer integrarse a las actividades que dice la maestra. Pueden decir por ejemplo: ¡ya sé cómo jugar a eso! o bien "puedo hacer eso mejor que tú. Déjame probar".

Afortunadamente Guevremont, citado por Shapiro (1997) ha descubierto que las capacidades para conversar pueden ser identificadas y enseñadas. Dichas capacidades incluyen lo siguiente:



## Enseñar a los niños capacidades para conversar

CAPACIDAD	QUÉ HACER
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar las necesidades y los deseos propios con claridad.</li> <li>• Compartir información personal acerca de uno mismo.</li> <li>• Modular las respuestas propias a los indicios y palabras de los demás.</li> <li>• Hacer preguntas sobre los demás.</li> <li>• Ofrecer ayuda y sugerencias.</li> <li>• Invitar.</li> <li>• Retroalimentación positiva.</li> <li>• Mantenerse centrado en la conversación.</li> <li>• Mostrar que es bueno escuchando.</li> <li>• Mostrar que entiende los sentimientos de otra persona.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Haga afirmaciones en las que se exprese cómo se siente, por qué se siente de esa manera y qué quiere.</li> <li>• Hable acerca de cosas que le interesen y que son importantes para usted.</li> <li>• Preste atención a lo que la otra persona dice y cómo lo dice. Las conversaciones son como un subibaja: son necesarias dos personas para que funcionen.</li> <li>• Sea curioso. Averigüe todo lo que pueda acerca de la persona con la que está hablando.</li> <li>• Sea consciente de lo que la gente quiere. En general, dirá algo así como: "no sé qué hacer".</li> <li>• Si disfruta con la compañía de una persona, hágase saber invitándola a participar en actividades que ambos puedan disfrutar.</li> <li>• Comente lo que le guste de lo que dijo la otra persona (¡Qué buena idea!).</li> <li>• Evite hacer otras actividades. No cambie el tema ni se vaya por la tangente.</li> <li>• Haga preguntas acerca de lo que están hablando. Pida aclaraciones o más detalles.</li> <li>• Haga de espejo a los</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar interés en la otra persona.</li> <li>• Expresar aceptación.</li> <li>• Expresar afecto y aprobación.</li> <li>• Expresar empatía.</li> <li>• Ofrecer ayuda y sugerencias cuando esto parece apropiado.</li> </ul>	<p>sentimientos de la otra persona diciendo: “Supongo que te habrás vuelto loco cuando te diste cuenta de que te había robado la bicicleta.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sonría. Afirme con la cabeza para mostrar interés. Mire a los ojos con frecuencia.</li> <li>• Haga preguntas pertinentes. Escuche las ideas de los demás. Trate de hacer las cosas de la manera sugerida por la otra persona.</li> <li>• Abraze, tome la mano, dé palmada a los hombros. Diga a los niños que le gusta algo de ellos o algo que están haciendo.</li> <li>• Describa cómo cree que otras personas se están sintiendo y muestre que le preocupan (Te ves preocupado. ¿Quieres contarme algo?).</li> <li>• Sugiera diferentes maneras de hacer algo. Ofrezca ayuda.</li> </ul>
---	--

### 3.16 CÓMO ENSEÑARLE A LOS NIÑOS A SER SOCIALES

Continuando con Shapiro (1997), nos dice que la forma principal en que los niños aprenden las capacidades de comunicación social es a través de las conversaciones con su familia. Cuando uno tenga como modelo las capacidades enunciadas más arriba, más probabilidad tendrá el niño a usarlas en situaciones con sus pares. Un gran obstáculo para muchos padres es encontrar el tiempo para hablar con sus hijos. Algunos padres suelen hacerlo regularmente en el momento de acostarse, habrá otros que no se comuniquen nada, otros se aseguran de que

por lo menos varias cenas por semana no sean apresuradas y sean seguidas de una conversación significativa.

Las caminatas largas o los paseos en coche pueden ofrecer buenas oportunidades para una comunicación. Las conversaciones significativas se caracterizan por una comunicación que incluye compartir tanto las ideas como los sentimientos, los errores y los fracasos, los problemas y las soluciones, las metas y los sueños.

### **La importancia del humor o alegría**

Vargas (2004), al respecto comenta que el humor relaja la tensión y nos mantiene flexibles en lugar de rígidos ante ciertas situaciones de la vida. Muchas veces cuando se ve una película que te hace reír, rompe con la tensión, y un buen chiste aligera un momento desagradable. Asimismo esta misma autora nos dice que “cuando reímos con frecuencia, el cerebro segrega dos importantes hormonas encefalonas y endorfinas, que además de reducir la tensión y la depresión son las causantes de que se despidan un aroma agradable y atractivo para los demás y esto nos beneficia paz interior, y buenas relaciones con los demás que nos hace sentir bien con nosotros mismos” (p.185).

Shapiro (1997), nos dice que el humor o alegría puede desempeñar un papel particularmente importante en la forma en que los niños desarrollan su competencia social. McGhee citado por Shapiro (1997), explica que los niños que tienen “habilidades para el humor” pueden tener más éxito en sus interacciones sociales a lo largo de su niñez, observando que resulta difícil que alguien que lo hace reír no le caiga bien. La investigación ha respaldado la percepción común de que los niños considerados graciosos son más populares, mientras que los niños que carecen del sentido del humor son descritos como menos simpáticos por sus pares. “Otros investigadores han descubierto que incluso los niños de cuatro y cinco años con una competencia social considerada elevada, iniciaron con mayor

frecuencia interacciones humorísticas con otros niños. También festejaban más el humor de los demás” (p.53).

### **¿Cómo se desarrolla el humor o alegría en los niños?**

Shapiro (1997), comenta como muchas otras capacidades de la inteligencia, la capacidad para el humor comienza en las primeras semanas de vida. A los seis meses de edad, usted puede colocarse un pañuelo sobre el rostro, quitárselo rápidamente, y obtener una sonrisa de un bebé a través de un juego de las escondidas rudimentario.

Instintivamente aprendemos cómo alentar la risa contagiosa de nuestros niños dándoles una sorpresa anticipada (las escondidas), mostrándoles el principio de la “causa y el efecto” (el bebé golpea su nariz y usted hace una morisqueta), y dándoles un estímulo físico a través de una cosquilla o del movimiento (haciendo rebotar al bebé sobre su rodilla, lanzándolo al aire suavemente).

A los tres años, los niños de la etapa preescolar descubren que las declaraciones verbales pueden ser graciosas en sí mismas. Al principio, su hijo piensa que el simple error de nombre resulta algo terriblemente divertido. Dice que la “mano “ es un “pie”, señala a un perro y lo llama “gato”, o a una “mamá “ la llama “papá”. Como en la mayoría de las formas de humor, la repetición vuelve la broma más divertida y el niño de los dos años y medio puede literalmente tirarse al suelo de la risa. Unos pocos meses más tarde, inventar palabras absurdas constituye una causa de diversión.

A los tres años, los niños ingresan en una cuarta etapa de humor. No sólo se ríen de las incongruencias físicas y verbales, sino también de las incongruencias conceptuales. Por ejemplo, si otro niño de tres años se pone una botella en la boca, esto resulta particularmente divertido, pero si papá se coloca una botella en la boca y actúa como un bebé, es algo divertidísimo. Sin embargo, si un adulto desconocido hiciera exactamente lo que hizo papá en un intento de entretener a un niño, este podría sentirse muy angustiado e inclusive estallar en llanto.

Para los niños pequeños existe una línea fina que separa lo que es divertido de lo que no lo es, inclusive de lo que se percibe como una amenaza. Esa es la razón por la que los niños pequeños se muestran a menudo tan ambivalentes con los payasos. Las travesuras de un payaso están fuera de contexto para un niño, la primera vez que ve a uno en persona. Los payasos en la televisión o en las películas están en un contexto diferente de los que le pinchan a uno la mejilla o le clavan su bulbosa nariz en el rostro en un circo o una fiesta de cumpleaños. Sólo cuando un niño aprenda a colocar al payaso en este contexto “vivo”, lo percibirá como algo divertido en lugar de algo amenazante.

La etapa siguiente del humor emerge entre la edad de cinco y siete años, cuando los niños comienzan a desarrollar una mayor capacidad de palabras y a comprender que las palabras pueden tener más de un significado. A los cinco o seis años, los niños comienzan a expresar acertijos con doble sentido.

### **¿Cómo ayudar al niño a utilizar el humor o alegría como una capacidad social?**

Shapiro (1997), dice que diferentes niños tienen diferentes aptitudes naturales para tener humor. Algunos pequeños son simplemente más divertidos que otros. Y sin embargo, todos los niños pueden disfrutar del humor en igual medida y utilizarlo como una forma de conseguir aceptación social y enfrentar los conflictos psicológicos inevitables y la angustia. Usted puede alentar el humor en su hijo y su familia como una forma de añadir placer a cada día, disfrutar de la compañía de los demás y aprender a enfrentar problemas psicológicos y conflictos específicos.

### **¿Cómo utilizar el humor o alegría para minimizar el dolor y la inquietud?**

Shapiro (1997), comenta el humor permite a los niños que descubran una variedad de formas para enfrentar el estrés y la angustia. Puede ayudarlos a salir mejor después de un encuentro incómodo. Puede ayudarlos a enfrentar la ira o a expresar algo que de otro modo resultaría difícil decir (decir algo sin decirlo realmente). Por ejemplo, un amigo tiene una hija de doce años que no fue invitada a un baile escolar. Cuando su madre le preguntó si se sentía triste, respondió con

fingida desesperación: ¡oh, terriblemente, terriblemente! ¡Ahora tendré que devolver mi vestido de alta costura y cancelar mi limusina!.

Aliente a sus niños a contar chistes y a descubrir el humor aun en circunstancias difíciles. Sus bromas comunican sus gustos y disgustos, y pueden usar el humor para expresar sentimientos positivos o negativos acerca de los demás. Los niños a menudo utilizan los chistes como una forma de mantener el prestigio social. Resulta común ver que los niños se susurren chistes unos a otros para que otro no los escuche. Una broma puede circular por toda el aula como un secreto precioso, yendo de boca en boca en el grupo social dominante, sin que los niños considerados de una condición social baja puedan escucharlo alguna vez. en realidad, el hecho de que les cuenten “el chiste” a los niños representa un signo importante de aceptación social.

## **El juego**

Para Alonso (1990), el juego es la actividad esencial de la infancia: permite la expresión de emociones y alimenta la imaginación. En el juego el niño inventa personajes, imita papeles, actúa como si fuese el papá, la mamá, el maestro, etc. Incluso puede convertirse en perro, gato o paloma. El juego, además de propiciar el desarrollo individual, es un medio para socializar, ya que el niño aprende a comunicarse con los demás, a establecer y respetar las reglas, a aceptar éxitos y fracasos, a convivir, compartir y respetar. La realidad y la fantasía se entrelazan en el juego. Mediante la actividad lúdica el niño libera tensiones, sueña, crea, externa sus pensamientos, manifiesta su curiosidad, resuelve problemas y aprende.

El juego debe ser estimulado tanto en la familia como en la escuela. Por lo general, los niños pequeños juegan solos, y se ha afirmado que el juego individual propicia, a su vez, la relación con el grupo. De acuerdo con las características de la edad, cada juego debe presentarse repetidamente, con alguna variante de vez en vez: hay que recordar que las imágenes se interiorizan mediante la repetición.

“Al educador le corresponde investigar, preparar y enseñar toda la clase de juegos” (p.42). Hay que rescatar los juegos tradicionales. Los mismos niños pueden preguntar a sus abuelos, tíos y vecinos: ¿a qué jugabas cuando eras niño?, y jugar ahora aquellos viejos juegos con sus compañeros. Varios autores señalan la estrecha relación que existe entre la capacidad de jugar y la de aprender. Actualmente se ha abusado del juguete: la publicidad y el consumismo le dan más importancia que al juego. Sin embargo, los materiales son más ricos que los juguetes comerciales: con plastilina, papel, agua, arena y barro, el niño proyecta lo que imagina, lo que sabe, lo que ve, lo que siente.

El juego necesita su lugar en el jardín comunitario; por eso, se recomienda la formación de la ludoteca o rincón del juego. Como una biblioteca, la ludoteca se constituye con una serie de reglas que norman su funcionamiento: es el lugar donde se guardan los juguetes y los niños los solicitan y utilizan con la condición de cuidarlos, conservarlos, arreglarlos y compartirlos.

Se puede organizar rincones con diversos juguetes y materiales para desarrollar actividades; por ejemplo: bloques para construir, muñecos para querer, material para experimentar, ropas y disfraces para transformarse y representar papeles diversos, casitas de muñecas, y objetos para modificar a su antojo, crear, expresar y representar. Incluso, puede destinarse un rincón privado con costales rellenos de borra para que los niños los golpeen y liberen su agresividad sin limitar a nadie.

El mundo del juego es variado y rico. Tenemos los juegos de movimiento, como correr, saltar, brincar obstáculos, juegos con pelotas y de expresión corporal; los sensoriales, como la discriminación de los olores, sabores, sonidos y texturas; los simbólicos, como juegos de actuación, dramatizaciones, escenificación de cuentos e imitación de acciones; los lingüísticos, como el aprendizaje de cuentos, rimas, cantos y rondas; juegos de reglas, como, las canicas, el avión y el stop. Existe además una gama de actividades: dibujo, modelado con barro o plastilina, construcción con bloques, juegos con muñecos, coches, frasquitos, tablitas, palitos, tapas, botecitos, envases desechables, semillas, botones, cajas, piedras,

toda clase de objetos, mediante las cuales el niño da rienda suelta a su imaginación, para crear, construir y jugar, jugar, jugar.

En cambio para Train (2001), resulta muy difícil dar una definición de lo que es el juego, dada la variedad, de destrezas, de situaciones y protagonistas implicados, por lo que a menudo se opta por describir sus características más comunes. Por ejemplo, Linaza, citado por Train (2001), señala como tipo del juego el hecho de estar regido por una evidente motivación intrínseca (nadie mejor que el propio sujeto sabe si lo que está haciendo es jugando o, por ejemplo, trabajando), es espontáneo y voluntario, es una actividad que produce placer y en la que hay un predominio de los medios sobre los fines, de manera que jugar se convierte en una meta en sí misma en la que el niño o la niña experimentan con conductas complejas sin la presión de tener que alcanzar un objetivo. Además de su definición, otra tarea compleja a la que se enfrenta los estudios del juego es a su clasificación.

## **Tipos de juego infantil**

### **Clasificación en función de los temas de juego**

- Juego sensorial (manipular objetos, golpear, chapotear)
- Juego con movimiento (correr, saltar)
- Juego simbólico (usar la mano como si fuera un plato del que se toma comida)
- Juego rudo-desordenado (simular peleas)
- Juego verbal (juego de palabras, ritmos, cadencias)
- Juego sociodramático (jugar a los tenderos, médicos, las casitas)
- Juego constructivo (hacer torres con bloques, dibujar)
- Juego de reglas (ajedrez, fútbol)



## **Clasificación en función de la madurez social**

- Juego solitario (jugar solo, a menudo con juguetes, pero sin esfuerzo por relacionarse con los otros)
- Juego de espectador (ver jugar a otros participar en su actividad)
- Juego paralelo (jugar junto a pero no con otros, aunque se imite su conducta)
- Juego asociativo (interactuar compartiendo juguetes, intercambiando materiales y cada uno siguiendo la iniciativa del otro, pero sin adoptar distintos papeles ni operar para lograr una meta)
- Juego cooperativo (coordinar esfuerzos para lograr metas comunes, repartiéndose papeles y colaborando para el objetivo final).

Se muestran distintos sistemas de clasificación, uno basado en el tema y el otro centrado en la madurez social de las destrezas implicadas.

Los teóricos del juego no han dejado de subrayar las enormes potencialidades y funciones que cumplen estos diferentes tipos de juego en el desarrollo. Por otro lado, el juego rudo y desordenado ayuda a niños y niñas a descargar energía, lo que para algunos sobre todo si tienen un elevado nivel de actividad es una necesidad, además, a través de esta modalidad lúdica aprender a controlar sentimientos e impulsos, diferenciar entre lo real y lo que se aprenda (el juego debe parecer una pelea pero sin ser una pelea) y a consolidar el sentimiento de filiación social y de cooperación. Por último, a través del juego sociodramático, niños y niñas ejercitan la simulación y se proyectan en otras personalidades, lo que enriquece su conocimiento social y les permite actuar y experimentar en el mundo de los adultos imitando sus roles sin necesidad de exponerse a las consecuencias físicas, sociales, emocionales o económicas que se sucederían si lo realizaran en la realidad, al mismo tiempo, les ayuda a expresar sentimientos intensos, a resolver conflictos y a integrarlos entre las cosas que ya saben (por ejemplo, es típico a estas edades que les asusten las inyecciones, pues bien, si un niño o niña ha pasado un día por esa experiencia, no es raro que al volver a casa disfrute durante horas poniendo sin parar inyecciones a todos sus muñecos y a su

mamá). Este último aspecto convierte al juego en ocasiones en una valiosa herramienta de diagnóstico y de tratamiento psicológico de los demás pequeños. Train (2001).

### **Juegos ridículos**

Shapiro (1997), dice sin duda, jugar es la forma más fácil y efectiva de alentar el humor en los niños. Los niños les encanta los juegos ridículos, las peleas con agua e incluso, de vez en cuando una pelea con alimentos.

El humor es una capacidad social muy valiosa que muchas veces no apreciamos en los niños. También es importante para lidiar con variedad de conflictos personales e interpersonales.

### **Utilice el humor o alegría para enseñar valores y tolerancia**

Shapiro (1997), menciona si se usa frecuentemente el humor como una forma de expresar la agresividad, incluso la crueldad. Ayudar a los niños a distinguir entre el humor hostil y el no hostil puede ser una oportunidad para enseñar la tolerancia y el respeto por los demás. Los niños deben aprender que las palabras pueden ser tan dolorosas o más que un golpe. De ningún modo deben alentarse los chistes que se burlan de la raza, religión, etnia o discapacidad de otra persona. En lugar de ello, se debe aprovechar esos momentos como oportunidades para analizar el prejuicio. Aliente a los niños a descubrir formas de conocer la ira y la agresividad por lo que son y respetar los sentimientos de los demás.

### **El diálogo**

Alonso (1990) menciona que, “el diálogo se representa por la relación que existe entre un emisor y un receptor, quienes intercambian un mensaje y comparten un código” (p.43).

Si bien el mensaje transmite información, al mismo tiempo comunica una carga afectiva. Cuando se habla al niño, éste capta también el tono de regaño, alegría, autoridad, sugerencia o cariño. Por medio del diálogo se establece una interacción positiva y se expresan pensamientos y emociones.

Si el niño dice lo que siente y sabe que lo van a escuchar y a respetar, a su vez, él escucha a los demás y se da cuenta de que los algunos piensan como él y otros de manera diferente. La interacción llega a ser negativa si se critica, se interrumpe, se arremete, se burlen de él, o lastima a los demás.

Como es evidente, el diálogo educativo debe favorecer la interacción positiva y, por tanto, crear un ambiente de aceptación, confianza y respeto. Es esencial que el educador brinde todos los días atención al niño para infundirle alegría y entusiasmo, que comunique afecto y firmeza con objeto de que el niño se sienta seguro y aceptado.

De esta manera Alonso (1990) nos sugiere una forma de favorecer la interacción que consiste en realizar sesiones diarias de quince o veinte minutos. Si el grupo es pequeño, se trabaja con todos al mismo tiempo; pero si es muy numeroso, se organizan equipos de doce o catorce niños que se reúnen alternadamente (un día por equipo y al siguiente otro), ya que más adelante pueden trabajar simultáneamente guiados por algún compañero y bajo la supervisión del profesor. Quizá sea necesario estimular a cada miembro del equipo para que participe (aunque si alguien no quiere hacerlo, no se le debe forzar, solamente hay que darle confianza para que lo haga más adelante), exprese sus sentimientos y escuche con atención a los demás sin hacer comentarios o críticas.

Alonso (1990), dice que se logra un ambiente propicio para la comunicación y el diálogo, si el maestro:

- Atiende al niño. Lo escucha, oye lo que dice y le da importancia.
- Recibe el mensaje. Es importante atenderlo y mirarlo mientras habla, puesto esto le infunde confianza y le ayuda a darse cuenta de que sé comunicación es apreciada.
- Responde con efecto y aceptación
- Apoya y reconoce con una mirada o con un gesto de aprobación su conducta. El apoyo es positivo para todos los niños, pero sobre todo para alentar a un chico tímido a repetir esa conducta.
- Facilita, ayuda. Algunas veces los niños no pueden expresar sus necesidades ni sus sentimientos, pero si el maestro percibe la situación y le ayuda, con un poco de confianza, de acercamiento, los alumnos encontrarán la manera de aliviar su preocupación.
- Trasmite entusiasmo, estimula al niño en la realización de su tarea y lo felicita cuando ha logrado su meta.

Es recomendable realizar las sesiones de la manera siguiente:

- El grupo se sienta y forma un círculo para que todos puedan verse. El educador explica el desarrollo de las actividades: “Niños, hoy platicaremos de un tema bonito, cada uno va a hablar de su animalito preferido, va a decir cómo es, qué siente cuando está él. Digan lo que sienten”.
- El educador los invita a participar pidiendo que levante la mano el alumno que quiera platicar. Anima al alumno que tiene la palabra para que hable libremente y exprese lo que siente. Cuando termina, el educador agradece su intervención y la acepta independientemente de lo que ha dicho. Mientras tanto, los demás compañeros lo escuchan en silencio (porque solamente debe hablar uno a la vez). El educador escucha con atención, simpatía y aprobación, incluso repite lo que se dice o invita a otro niño para

que lo repita, a fin de saber si el mensaje fue captado sin deformaciones ni cambios. Puesto que la expresión de sentimientos es primordial, al finalizar cada actividad el maestro pregunta: “¿Qué es lo que sientes?, ¿Cómo te sientes?”.

Mediante esta técnica se promueve la comunicación de experiencias afectivas y la interacción del grupo. Es muy sencillo recordarla:

- Se forman círculos
- Se propone un tema
- Se expresan sentimientos
- Se repite lo que han dicho
- Se agradece la participación

#### **Puntos a recordar**

- El humor es una capacidad social importante
- Es uno de los rasgos de carácter más apreciados en los niños y también en los adultos.
- Aunque los niños poseen diferentes capacidades innatas para contar chistes y hacer reír a los demás, todos los niños nacen por lo menos con una valoración del humor.
- El humor cumple diferentes propósitos en diferentes edades, pero a lo largo de nuestra vida puede ser una ayuda para llevarse bien con los demás y enfrentar una amplia variedad de problemas.

## **CAPÍTULO IV. MÉTODO**

### **Pregunta de intervención**

¿Un programa de intervención favorece el conocimiento que sobre el desarrollo afectivo tienen las educadoras?

### **4.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN**

Es un diseño pre-experimental con un sólo grupo de educadoras normalistas de preescolar, en esta investigación se buscó realizar una intervención con educadoras y evaluar el impacto, por medio de la aplicación de un pretest-postest. Se llevó un registro de los resultados obtenidos del pretest, instrumento que se aplicó a las educadoras antes de tomar el taller. Así mismo se tomó un registro de los resultados del pretest-postest para comparar ambos resultados y así evaluar el impacto del taller.

### **4.2 SUJETOS**

En el Jardín de Niños “*Vicente Guerrero*” labora actualmente una población de 10 educadoras normalistas y una directora. Para este trabajo no se tomó una muestra aleatoria, sino el total de las educadoras del centro escolar.

### **4.3 ESCENARIO**

El estudio se llevó a cabo en el Jardín de Niños “*Vicente Guerrero*” ubicado en la Calle de Ferrocarril No.5 Colonia Tepetlixpa Estado de México.

Este jardín de niños es muy amplio en sus instalaciones, cuenta con un área de juegos infantiles, posteriormente están los cinco salones y una dirección. Tres grupos de kinder I y dos grupos de kinder II. No cuenta con maternal y preprimaria.

Son niños considerados en riesgo o vulnerables, porque abandonan la escuela con frecuencia, estando matriculados argumentando que estaban enfermos,

(faltando más de cinco días), que los papás no pueden llevarlo por que se van al campo o a vender (comerciantes), o simplemente el niño no quiere ir a la escuela.

#### 4.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Los instrumentos con los que se trabajó son los siguientes

##### **Pretest-postest para evaluar el impacto del taller**

El pretest-postest está conformado por 24 preguntas abiertas que se encuentran clasificadas en tres bloques y se apegan a los conocimientos básicos contenidos en el marco teórico. (ver anexo No.I).

El primer bloque de preguntas, que son de la 1 a la 8 evalúa el desarrollo físico en el niño, el segundo bloque de la 9 a la 16 evalúa la comunicación en el desarrollo del niño y el último bloque que son de la pregunta 17 a la 24 evalúa la interacción social en el niño. A continuación se describe cada uno de estos bloques

Para la evaluación de este instrumento se tomaron en cuenta las siguientes respuestas.

<b>PREGUNTA</b>	<b>RESPUESTA CORRECTA</b>
1	Cuerpo instrumental, cuerpo cognitivo y cuerpo emocional
2	La actividad psíquica y la actividad motriz
3	La actividad motriz
4	El tono muscular
5	Sensaciones interoceptivas (latidos de corazón, dolor de estomago etc) tono muscular, el juego corporal y la relación madre-hijo.
6	Una representación mental desorganizada del cuerpo y una torpeza excesiva en los movimientos y postura
7	Como un lugar de placer, seguridad y calor afectivo que lo protege
8	El juego
9	Habilidad para comunicarse, actitudes, presuposiciones y creencias.
10	Enseñarles a no ocultar sus emociones, ni reprimirlas, aprender a tranquilizarse ante un reto mirarlo desde otra perspectiva
11	Poniéndolos a su lado e intentando pensar como ellos, según su edad, lo que le gusta y lo que más le cuesta trabajo.

12	Apatía, retraimiento, introvertido, desmotivado, etc.
13	Creativos, confiados, seguros de sí mismo y con iniciativa
14	Motivación, empatía y asertividad
15	Otorgarle una interpretación errónea a la comunicación corporal del niño.
16	Espacio interpersonal, gesto-postura y contacto visual
17	Reconocer, interpretar y responder en forma apropiada a las situaciones sociales.
18	Un desempeño académico deficiente, problemas emocionales, rechazo de los compañeros, aislamiento de los compañeros.
19	Agresivas, egoístas, conflictivas, aislamientos, inseguro distraído, tímido.
20	Expresar las necesidades y los deseos propios con claridad, ofrecer ayuda y sugerencias, expresar afecto y aprobación.
21	Interactuando primero con la familia
22	Que tiene capacidades deficientes para conversar
23	La alegría o el humor
24	Puede ser una ayuda para llevarse bien con los demás. Enseñar la tolerancia y el respeto por los demás. Y enseñar valores y tolerancia.

### **Forma de calificar**

Se calificó conforme a las respuestas establecidas dándole 0 puntos a la respuesta que no se acerca nada o esta totalmente alejada, 1 punto si la respuesta se acerca pero no le explica totalmente y 2 puntos si la respuesta se acerca mucho a la respuesta o es correcta.

### **Programa**

A continuación presentamos los contenidos y objetivos de cada una de las sesiones para las educadoras de preescolar. El taller está diseñado en 12 sesiones que abordan contenidos sobre “la afectividad en el niño” dirigido a las educadoras del jardín de niños Vicente Guerrero; el taller tiene actividades para las educadoras y actividades que ellas pueden poner en práctica con los niños; cada sesión tiene una duración de dos horas en promedio se ampliarán.



SESIONES	OBJETIVOS	ACTIVIDADES MAESTRAS	ACTIVIDADES NIÑOS
1	*Las participantes caracterizaran los tres niveles del cuerpo y su relación con la psicomotricidad. Además conocerán la base del desarrollo afectivo y de la inteligencia.	* Describir su cuerpo * Lo que no me gusta de mi * Lo que me gusta de mi y mis cualidades.	* Las partes de mi cuerpo
2	* Conocerán la actividad que desarrolla la afectividad del niño así como la característica para el desarrollo de las actividades motrices.	* Mi cuerpo habla	* Mi cuerpo
3	*Conocerán los componentes para lograr un adecuado esquema corporal así como las consecuencias de la sobreprotección o abandono en la estructuración del esquema corporal.	* Conozcámonos	* Conozcámonos
4	* Aprenderán cómo percibe el niño su cuerpo en preescolar y cual es la actividad que permite al niño expresar emociones.	* Relajadas	*Coordinando mi cuerpo
5	* Identificarán los elementos que integran la comunicación, así como los factores que intervienen en, la comunicación, y cómo se puede lograr que los niños superen emociones que les producen malestar.	* Preguntas relacionadas con la comunicación de si expresan lo que les pasa o lo reprimen.	* Preguntas relacionadas con la comunicación de si expresan lo que les pasa o lo reprimen.
6	* Aprenderán cómo se puede transmitir seguridad y confianza al niño cuando comunica emociones, así como las características que presenta un niño cuando no comunica emociones.	* Como se sienten el día de hoy.	* Lo que más me gusta.
7	* Conocerán las ventajas que tiene la comunicación eficaz y las habilidades que ayudan a mejorar la comunicación.	* Como se sienten el día de hoy.	* Lo que más me gusta.

8	* Conocerán los errores que se inducen al no tomar en cuenta la comunicación no verbal del niño así como conocer las áreas de comunicación no verbal en la que los niños suelen experimentar dificultad.	* Expresar sentimientos corporal y verbalmente	* Expresar sentimientos corporal y verbalmente
9	*Conocerán que necesitan aprender los niños para desempeñarse efectivamente en el área social y cuáles son las consecuencias de las capacidades sociales deficientes que enfrentan los niños al intentar relacionarse con sus compañeros.	* Exposición de cómo los niños aprenden a desempeñarse efectivamente en el área social.	* Ninguna
10	* Conocerán qué tipo de conductas presenta un niño con capacidades sociales deficientes y cómo enseñar formas a los niños para conversar.	* Presentar un programa musical.	* Presentar un programa musical.
11	*Conocerán cómo aprenden los niños habilidades de comunicación social y cómo se le llama a un niño que tiene dificultad para llevarse bien con los demás.	Son 3 actividades: * La familia *Cualidades de tu familia y defectos de tu familia * Dinámica de la familia.	*Preguntas sobre su familia
12	*Aprenderán qué forma utilizan los niños para desarrollar su humor o alegría, y cuales son los propósitos que cumple el humor o la alegría.	*Contar una anécdota chistosa o significativa frente al grupo.	* Los niños contarán un chiste ante sus compañeros.

### Resultados de la validación

Este instrumento fue revisado por cinco jueces, cada uno hizo las observaciones correspondientes a cada reactivo, considerando específicamente algunos contenidos básicos del universo de contenidos en el manual y en algunos casos se aumentaron o disminuyeron sugerencias. De esta manera se concretó un formato original corregido de este instrumento, (Ver Anexo No.I).

## 4.5 Procedimiento

El estudio se llevó a cabo en tres diferentes momentos:

1. Evaluación inicial. El pretest se aplicó a las educadoras normalistas antes de que asistieran al taller “Programa de intervención sobre el desarrollo afectivo del niño”; este instrumento se aplicó en un aula del Jardín de Niños “*Vicente Guerrero*”, se les pidió que contestarán las preguntas que están en el cuestionario. Con la finalidad de que contestaran cada una de las preguntas para saber con que conocimientos cuenta cada una, sobre el desarrollo afectivo del niño.
2. Aplicación del taller. Este taller se impartió en un aula del Jardín de niños, con una duración de doce sesiones con un tiempo de 2 horas. (anexo II).
3. Evaluación Final. Después de la aplicación del programa de intervención se aplicó la evaluación final. (anexo I).

## CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE RESULTADOS

### 5.1 ANÁLISIS CUANTITATIVO

Para realizar el análisis cuantitativo de los datos se utilizó el estadístico de prueba “T de Wilcoxon”, que nos permite comparar los promedios obtenidos en las distintas mediciones realizadas. Dicho estadístico se aplicó en la siguiente modalidad:

Sujetos	Pretest	Postest	Diferencias	Rangos
1	21	42	- 21	8
2	7	38	-31	1
3	20	39	-19	9
4	21	44	-23	5.5
5	22	45	-23	5.5
6	17	34	-17	10
7	13	40	-27	4
8	13	42	-30	2
9	14	42	-28	3
10	18	40	-22	7
n = 10	165	406	241	55

Con las puntuaciones obtenidas en la evaluación inicial y final ( ver anexo 3 y 4) se obtuvieron los siguientes datos:

Grupo Experimental	$\bar{X}$	S	n
Pretest	16.5	4.63	10
Postest	40.6	40.6	10

#### 1) Planteamiento de las hipótesis.

La hipótesis de la investigación indica que la tendencia central de las calificaciones obtenidas del pretest es menor que el promedio de las calificaciones obtenidas en el postest.

- Ho: Las tendencias centrales del pretest y postest son iguales.
- H<sub>1</sub>: Las tendencias centrales del pretest y postest son diferentes.

## 2) Estadístico de prueba y condiciones para su uso

Como la prueba es de 2 colas, el valor de estadístico de prueba  $T_c$  será el menor entre  $T_1$  y  $T_2$ . La distribución de  $T_c$ , bajo el supuesto de que  $H_1$  es cierta, es la distribución "T de Wilcoxon" con  $n' = n - 1$  ( $10 - 1 = 9$ ).

## 3) Regla de decisión

Se utilizó  $\alpha = .05$ . La hipótesis alternativa señala una prueba de 1 cola, el valor encontrado en la tabla es  $n' = 9$  y  $\alpha = .05$  en 2 colas es  $T_{(9)} = 6$ . A partir de este valor se definen las regiones de rechazo y no rechazo de  $H_0$  como sigue: los valores de  $T_c$  menores que  $T_{(9)} = 6$  permitirán rechazar la hipótesis nula, y los valores de  $T_c$  mayores de  $T_{(9)}$  nos permitirá rechazarla, por lo que:

- No se rechaza  $H_0$  si  $T_c \in (6, \infty)$
- Se rechaza  $H_0$  si  $T_c \in [0, 6]$

## 4) Cálculos

Se obtuvieron  $T_1 = 55$  y  $T_2 = 0$ , por lo que  $T_c = T_2 = 0$

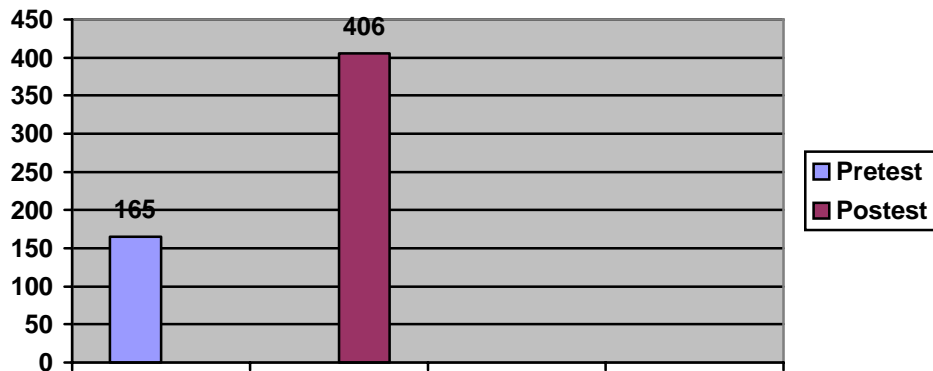
## 5) Decisión estadística

Como  $T_c = 0 \in [0, 6]$ , se rechaza  $H_0$

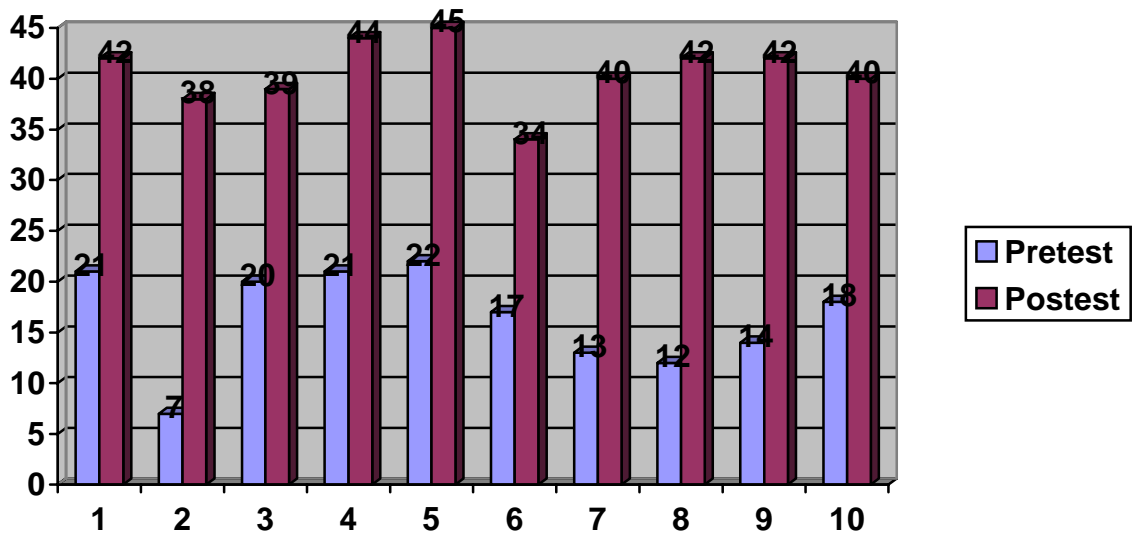
## 6) Interpretación de los resultados

Como para  $\alpha = .05$  se rechazó  $H_0$ . "las tendencias centrales del pretest y postest son diferentes". Se puede afirmar con un 95% de confianza, que hay diferencias en la tendencia central de las calificaciones obtenidas en el pretest y postest después de haber aplicado el programa de intervención. Ver gráfica No.1.

Gráfica 1. Pretest y postest



Gráfica 2. Puntuaciones obtenidas en el pretest y postest



Gráfica 2. Comparativa pretest y postest.

Haciendo una comparación (pretest – postest) se puede observar que hubo un incremento considerable en lo que se refiere al conocimiento que tienen las profesoras sobre el desarrollo afectivo del niño ya que las puntuaciones obtenidas son bajas en el pretest y altas en el postest; esto indica que mejoró el conocimiento en las profesoras en cuanto al tema expuesto, incluso se puede

observar (en la gráfica 2) que la profesora número 2 incrementó sus conocimientos en el postest con una puntuación de 38 aciertos lo que significa que el programa de intervención ayudó a conocer más sobre afectividad en el niño.

En la tabla 2 y 3 (Anexo III) se muestran los totales por cada sujeto, del pretest y postest. Como se puede observar en el pretest en las preguntas 1,2,3,4,5 hay un total desconocimiento a lo que se refiere al cuerpo y su relación con la psicomotricidad ya que las educadoras no contestaron las preguntas, así mismo la pregunta 20 que se refiere a cómo propiciar habilidades de conversación en el niño y la pregunta 22, se refiere a cómo se le llama a un niño que tiene dificultad para llevarse bien con los demás no respondieron de una forma correcta a dichas preguntas. Por lo tanto se puede observar que los resultados dan como referencia que tienen poco conocimiento sobre afectividad en el niño.

Por otro lado tenemos los resultados del postest, se encontró un avance en las puntuaciones de las preguntas 1,2,3,4, 18, 20 ya que las puntuaciones obtenidas en comparación con el pretest (ver tabla 3) aumentaron teniendo como resultados 18, 9,18,14,16,20,19; esto quiere decir que el programa de intervención ayudó a mejorar el grado de conocimiento sobre el desarrollo afectivo del niño ya que las puntuaciones son arriba de 30. Por lo tanto hubo un mayor conocimiento sobre el tema.

## 5.2 ANÁLISIS CUALITATIVO

Para llevar a cabo el análisis cualitativo fueron identificadas 6 categorías durante el desarrollo del programa (descripción del cuerpo, comunicación eficaz, emociones a través del juego, comunicación de sentimientos, sentimientos reprimidos e interacción social).

### DESCRIPCIÓN DEL CUERPO

Esta categoría sirvió para que las profesoras conocieran más sobre su cuerpo, realizando una descripción de qué les gusta y qué no les gusta de ellas. Por lo que esta categoría se divide en tres grandes subcategorías: a) Cuerpo instrumental, b) Cuerpo cognitivo, c) Cuerpo emocional.

A continuación se describe cada una.

a) Cuerpo instrumental. Esta subcategoría se refiere a realizar una descripción física del cuerpo, donde cada profesora fue describiendo su cuerpo. Por ejemplo.

- Aplicadora: Prof. Fabiola nos quiere comentar lo que escribió?

- Prof. Fabiola. Soy bajita, mido aproximadamente 1.58, gordita, tez morena, ojos pequeños color café, boca chica, cabello largo color café oscuro, manos pequeñas, uñas quebradizas, con unos dedos torcidos, en mi pie derecho tengo un lunar chiquito, pies medianos, una característica de mi es que tengo un lunar mediano a un lado de la boca del lado izquierdo.

- Aplicadora: Haber Prof. Patricia, describa su cuerpo

Prof. Patricia: Soy delgada, ojos claros, cabello oscuro y chino, alta mido 1.63 .....

b) Cuerpo cognitivo: Es el cuerpo que interactúa con los objetos, descubriendo sus características y cualidades. Encargado también de la motricidad voluntaria que va unido a la actividad senso-perceptivo-motora y a la actividad representativa



operatoria en general. Esta subcategoría se refiere a comentar qué es lo que más trabajo les cuesta realizar en el aspecto del aprendizaje. A continuación se presenta un ejemplo:

- Aplicadora: Prof. Ernestina, ¿qué no le gusta a usted en lo que se refiere al aspecto cognitivo?

- Prof. Ernestina: Que en ocasiones me cuesta trabajo concentrarme y encontrar las ideas principales de un texto, yo creo que es por el mal hábito a las lecturas y yo creo que también por mi edad.

- Aplicadora Bien profesora, ahora ¿quien quiere comentar en referencia de lo que estamos hablando?

- Prof. Laura. Yo Karina a mi me cuesta trabajo realizar operaciones matemáticas, pero siento que tengo habilidad para entender algún texto que en ocasiones leo.

c) Cuerpo emocional: El más profundo, constituido por un cuerpo emocional, estrechamente unido a las vivencias afectivas y emotivas. Esta categoría se refiere a comentar que les gusta ó que no les gusta de sus emociones y sentimientos y cuáles son sus cualidades, habilidades y destrezas. A continuación se presenta un ejemplo.

- Aplicadora: ¿Quién quiere comentar lo que escribió?

- Prof. Pati: Que difícil actividad; nos pusiste a pensar mucho

- Aplicadora: ¿Porqué, qué difícil?

- Prof. Pati: Por que nos vas a desnudar frente a todas las maestras y van a saber como somos por dentro y creo que.... me cuesta mucho trabajo expresar mis

sentimientos y más trabajo que sepan como soy por adentro. Pero esta bien lo haré con mucho esfuerzo.

- Aplicadora: Es bueno comentar tus sentimientos y emociones

- Prof. Pati: Me considero noble, sensible, perseverante, introvertida, me cuesta mucho trabajo decir lo que me pasa, la mayoría de veces aparento que no me pasa nada, pero la verdad es que me guardo lo que me pasa. Siento que es mejor.

- Aplicadora: ¿y porqué haces eso? ¿Por qué no comentas tus sentimientos?

- Prof. Pati: Por que me da miedo y siento también que se aprovecharan de la situación si saben algo de mi.

## **COMUNICACIÓN EFICAZ**

Esta categoría permite entender, que cuando se utiliza el “arte de comunicar” se es capaz de mejorar las relaciones personales. Esta comunicación es significativa para el desarrollo emocional, cuando es positiva ayuda a solucionar los problemas, a liberar tensiones inmediatas, en el caso contrario, éstas se acumulan y se crean conflictos más serios; una forma de solucionar los conflictos es enfrentarlos, es decir tratar de entender la situación, comentarla, reconocer los propios sentimientos, ya sean positivos o negativos, para poder dar solución a lo que nos preocupa. A continuación se da un ejemplo.

- Aplicadora: La actividad es la siguiente, por parejas se van a sentar de frente. Se tienen que poner de acuerdo quien iniciará primero ya que la consigna es escuchar por 5 minutos sin interrumpir, “solo escuchar” a la compañera. La

educadora que inicie primero comentará algún problema o situación que haya guardado o platicado según sea el caso. O.k: inician, y cuando yo diga tiempo, la educadora que estaba escuchando inicia. O:k.

- Prof. Luz: ¿Y si tengo alguna duda sobre lo que me está platicando que hago? ¿se lo digo?

- Aplicadora: No. La actividad consiste en escuchar, con atención a tu compañera, nada más.

- Prof. Luz: Esta dinámica me gustó mucho, ya que me di cuenta que no es lo mismo oír que escuchar, además de que es muy importante dejar hablar y posteriormente intervenir para poder solucionar lo que nos inquieta o preocupa. Por que muchas veces en vez de que favorezca la comunicación se entorpece.

- Aplicadora: Es muy importante que comuniquemos a la persona lo que nos está pasando para poder dar solución a algún conflicto.

- Prof. Sofía: Claro que a mí esto me ha ocasionado grandes problemas con mi familia y conmigo misma.

- Aplicadora: Así es, de ahí la importancia de poder comunicarlo de una forma eficaz.

## **EMOCIONES A TRAVÉS DEL JUEGO**

Esta categoría permitió que las profesoras conocieran más sobre el juego, ya que en el juego el niño reproduce las situaciones que más le impresionan y las asimila a sus esquemas de acción: esto es de suma importancia para el desarrollo afectivo. Así el niño descarga su enojo contra un muñeco que representa a una persona, ya sea padre, madre, hermano o amigo y con ello libera un sentimiento que lo está dañando: como puede ser (enojo, coraje, resentimiento, ira, indignación o malestar etc).

Pero también puede reproducir emociones agradables como: alegre, gracioso, chistoso, etc. Las vivencias pueden ser positivas o negativas, con sus respectivas satisfacciones y frustraciones, y el juego es una manera de expresar diversos sentimientos ya sean agradables o desagradables, es decir, es una manera de expresar unas y dar salida a otras. A continuación se da un ejemplo.

- Aplicadora: Todas de pie, vamos a jugar. Ok. Hacemos un círculo

- Prof. Mari: A mi ya no me agrada mucho jugar, no se por que

- Aplicadora: El juego se llama “Pachin” todas en círculo, toman de la cintura a la compañera de enfrente.

- Prof. Luz: Me dan muchas cosquillas ja, ja, ja

- Prof. Sofía: A mi también ja, ja, ja

- Prof. Fabiola: Parecen niñas chiquitas, presten atención.

- Aplicadora: Las instrucciones son las siguientes: cuando yo diga: ahí viene mamá pata, con el pie derecho hacia delante, tienen que decir en voz alta “pachin”, cuando yo diga ahí viene papá pato, con el pie izquierdo adelante tienen que decir “pachin” y cuando yo diga ahí viene mamá pata con todos sus pollitos, tienen que decir “pachin, pachin, pachin”. Y con el ritmo de pachi, pachin, pachin, tienen que mover los pies, es decir, el derecho-izquierdo-derecho. ¿Alguna duda?

- Prof. Laura: No, esta bien. ¿Verdad?

- Aplicadora: Muy bien, ahora es la misma actividad, solo que se deben sentar en las piernas de su compañera.

-Profesoras: Que ¡ ..... no vamos a poder!

- Prof. Laura. Claro que sí, es muy difícil, es padre jugar a esto, es más me siento como niña.

- Aplicadora: ¿Cómo se sintieron?

- Profesoras: Muy bien, me relajé, me sentía como niña por un momento, a mi hasta se me quitó lo cansada.

- Prof. Tere: Yo estaba preocupada, pero con esta actividad me ayudó a estar más tranquila, incluso podría decir que estoy alegre.

## **COMUNICACIÓN DE SENTIMIENTOS**

En esta categoría las profesoras pudieron ver que una de tantas formas de solucionar los conflictos es enfrentarlos, es decir, tratar de entender la situación, comentarla (de una forma clara, abierta, directa y sin rodeos), reconocer los propios sentimientos, ya sean positivos o negativos. Por lo que un enfrentamiento honesto favorece el conocimiento de uno mismo y de los demás. Pero, para que se de esta situación, es necesario un ambiente abierto, agradable, positivo, que favorezca la comunicación en vez de frenarla o entorpecerla. El individuo debe aprender a expresarse, a comunicarse, a escuchar, a exponer, a respetar, a establecer un diálogo, ya que es muy importante recordar que este diálogo debe basarse en el respeto de ambos interlocutores para llegar a una solución.

En el caso contrario, cuando no comunicamos sentimientos estos se acumulan creando conflictos cada vez más serios, y un buen remedio para evitar la represión de sentimientos es necesario hablar acerca de lo que nos esta ocurriendo, en cuanto a los sentimientos, por eso es muy importante que aprendamos a comunicar lo que nos pasa expresando lo que sentimos. Ya que el reprimir sentimientos es un factor de enfermedad emocional y un impedimento para la comunicación.

Si no existe la comunicación verbal, hay represión de sentimientos y conflictos, que afecta seriamente al individuo y lo hace tenso, solitario, lleno de angustias internas. A continuación presentamos un ejemplo.

- Aplicadora: Estas preguntas que les voy a dar son para cada una de ustedes. Y se tiene que comentar frente al grupo: ¿Alguien te ha hecho sentir mal? ¿Recuerdas alguna vez que te enojaste mucho? ¿Expresaste tu enojo con esa persona? ¿Comentaste los sentimientos que te generaron? ¿Cómo te sentiste? ¿Por qué?

- Prof. Blanca: Si hay muchos casos de mi vida que me han hecho sentir mal es más, yo creo que la mayoría de veces no comunico lo que estoy sintiendo por el contrario me guardo mis enojos y tristezas inclusive alegrías. Saben no me gusta ser así es alto porque toda esa carga emocional me la guardo y en ocasiones hasta no puedo dormir.

- Aplicadora: Blanca nos quisiera comentar algo y así poder escucharla y usted poder liberar algo que le preocupa.

- Prof. Blanca: Me cuesta mucho trabajo platicar lo que me esta pasando pero bueno haré un gran esfuerzo.

- Aplicadora: O.k la escuchamos.

- Prof. Blanca: Quisiera platicar de la muerte de mi papá que ya tiene bastante tiempo de muerto. Recuerdo que él era un padre ausente no platicaba con nosotras, yo en ocasiones le quería preguntar como estaba, que porque no platicaba conmigo, pero nunca pude decirle nada por miedo. Tiempo después él murió y yo me quede sola con mamá y hermanos. Y ahora pienso que me hubiera gustado mucho decirle que lo quería mucho pero nunca lo hice y ahora me arrepiento por que ya no esta conmigo. Esto ha generado, en mi sentimientos de

tristeza, depresión, soledad etc. Solo puedo decir que me cuesta mucho trabajo expresar mis sentimientos.

- Aplicadora: Gracias profesora por comentarnos algo muy personal de usted.

- Prof. Luz: Como algo tan sencillo! Como decir: vamos a platicar lo hacemos tan difícil... ¿verdad?.....

## **SENTIMIENTOS REPRIMIDOS**

Esta categoría permitió, que las profesoras identificarán que cuando un educador (a) es auténtico (a) y propicia una relación personal de afecto, confianza, aceptación, y seguridad, favorece la interacción positiva y el aspecto afectivo. Es de suma importancia que las actitudes del profesor se fundamenten en el respeto, que reconozca y estimule los logros de cada persona. Ya que al tomar en cuenta la opinión de las personas es importante y significativo, y propiciará que el niño tenga confianza, iniciativa, y seguridad en si mismo. Por el contrario, el profesor autoritario induce a la sumisión, apatía y la represión de sentimientos. Lo que generará en el niño angustia, miedo al expresar lo que siente y por lo tanto no va a tener la suficiente confianza para poder expresarlo. A continuación se presenta un ejemplo

- Aplicadora: Se le pregunto a 5 educadoras lo siguiente: ¿Cómo se han sentido con las actividades anteriores? ¿Qué les ha gustado más? ¿Si tiene alguna sugerencia sobre algún tema de los que se han revisado anteriormente? profesora Luz puede comentarnos algo.

- Prof. Luz. Yo me he sentido muy a gusto ya que todos los temas y las dinámicas me agradan.

- Aplicadora: Muy bien. Profesora Blanca y usted que nos dice.....

- Prof. Blanca. Yo opino lo mismo que ella, incluso puedo decir que con estas sesiones, me gustaría hacer un cambio, en cuestión de que ahora me agrada iniciar a expresar sentimientos, es decir expresándolos.

- Aplicadora: O.k. Profesora Fabi.

- Prof. Fabiola. A mi me ha gustado todo, pero me agrado mucho jugar, me sentí por un momento niña otra vez, aunque para ustedes les parezca muy infantil.

- Prof. Tere. Yo estoy muy contenta, yo siento que las sesiones me están sirviendo en el aspecto personal, emocional, laboral y social.

- Aplicadora: Muy bien. Qué bueno que les ha gustado. Y ahora vamos a pasar a la siguiente actividad.

- Profesoras: Oye Karina por qué nada mas a unas profesoras les preguntaste como se han sentido (que son tus consentidas) que ha nosotros no nos vas a preguntar. Por que estas haciendo esto, si tu siempre nos preguntas a todas.

- Aplicadora: Me da gusto que me pregunten, y no es que, no las este tomando en cuenta como ustedes me están diciendo solo que esta sesión es así, para poder ejemplificar lo que un niño siente al no ser tomado (a) en cuenta. ¿Haber profesora Patricia que sintió cuando yo no le pregunte nada?

- Prof. Patricia. La verdad me sentí mal, porque dije son sus preferidas, pero con la explicación que nos das ya entendí.

- Aplicadora: Me da gusto que dentro de estas sesiones se pueda decir abiertamente lo que están sintiendo y sobre todo que lo puedan emplear en sus grupos.



## INTERACCIÓN SOCIAL

Esta categoría permite ver la importancia de la interacción, en cada persona, y cómo se le puede ayudar al niño a integrarse a un grupo de amigos de una forma sencilla. Ya que la interacción es fundamental en el desarrollo individual, físico, psicológico, social son interdependientes: todo el desarrollo se va dando de manera integral. El medio social, las costumbres, las tradiciones influyen de manera definitiva en cada miembro del grupo. El hombre es un ser eminentemente social, que busca la compañía de sus semejantes para sentir que pertenece a un grupo social. A continuación se da un ejemplo.

Aplicadora. Se va a presentar un programa musical que ustedes conocen muy bien “zapito”. ¿Quién los presenta? ¿Quién quiere cantar? Quién quiere bailar?

Prof. Laura. Yo presento a la cantante

Prof. Mari. Yo canto, no creo que me cueste mucho trabajo

Aplicadora: nos faltan 3 personas que quieran bailar

Prof. Ernestina. A mi me da pena bailar, mejor la profesora Luz ella baila muy bien

Prof. Luz. O.k pero con una condición que tu también bailes yo te digo cómo, que dices

Prof. Ernestina: No. La verdad se me dificulta mucho

Aplicadora: Si profesora Ernestina, la Prof. Luz le va a enseñar, acaso no le gustaría saber bailar.

Profesoras: ya no te hagas del rogar, inténtalo.

Prof. Ernestina. Esta bien, pero les digo de una vez que me cuesta trabajo bailar.

Aplicadora: O.k, Todas lo hicieron muy bien, esta sesión es muy sencilla, ya que a través de un programa musical que al niño le agrada podemos ayudarle a que se integre a un grupo social.

## CONCLUSIONES

Al realizar un análisis de los resultados obtenidos se puede llegar a la siguiente conclusión

El programa incrementó el conocimiento de las profesoras sobre afectividad desde una edad temprana en los niños de preescolar para mejorar en las diferentes áreas: individual, social e intelectual.

Se ha podido comprobar que, en gran medida, la capacidad para aprender está condicionada por las emociones. Por ello, sugiero abordar el problema de la educación afectiva en la edad preescolar, sobre el desarrollo afectivo del niño, asimismo promover algunas actividades dirigidas a los niños semejantes a las que se incluyen en el programa intervención para educadoras sobre el desarrollo afectivo del niño.

Cabe subrayar que las condiciones necesarias para llevar a cabo este programa son que el educador analice su afectividad, que rompa con los patrones autoritarios, que establezca lazos afectivos con los niños, que se interese por su bienestar y que les brinde cariño, comprensión, sólo así puede “enseñarles” a respetar y respetarse, a querer y quererse, a valorar y valorarse.

El desarrollo afectivo del niño está estrechamente relacionado con la motricidad, la comunicación y la interacción social (como lo menciona Alonso 1990).

Con respecto a las actividades que se utilizaron para trabajar la parte del cuerpo, cuyo objetivo primordial fue que las profesoras conocieran su cuerpo a nivel físico, y encontraran cualidades, limitaciones o destrezas físicas o cognitivas que no se habían encontrado o estaban olvidadas. Se puede concluir que se cumplió totalmente, de acuerdo con los resultados obtenidos.

Por su parte, la comunicación, también se vió incrementada significativamente en todos los sujetos.

Dentro de las actividades que se realizaron el objetivo fue que las profesoras incrementaran su vocabulario para expresar afectos, sentimientos y emociones de una forma verbal y corporalmente, invitarlas a que se atrevieran a expresar sentimientos y emociones de una forma clara, abierta y directa, lo cual se cumplió si se toman en cuenta los comentarios expresados por las educadoras al final del taller, como: Me ayudo en mi vida familiar a expresar verbalmente sentimientos como: los quiero mucho, en mi vida laboral al decirle a una profesora que la estimo y quiero mucho así como en mi vida personal.

Por su parte la afectividad también está relacionada con la interacción social. En estas sesiones por medio de la interacción social se invito a que las profesoras interactuarán con sus propias compañeras, a escuchar cuando cada una de ellas iba comentando algún evento importante de su vida, cuando una educadora hacia una intervención para comentarnos algo sobre su vida. Como se observo la interacción sirvió para compartir, dar, recibir, respetar, escuchar, aceptar a los demás, e interactuar con las mismas compañeras.

Tomando en cuenta los resultados obtenidos en la evaluación inicial, la aplicación del programa y la evaluación final, se puede señalar al respecto que antes de aplicar el programa de intervención los conocimientos sobre el desarrollo afectivo del niño con los que contaban varias educadoras eran muy bajos ya que la mayoría de ellas estaban por debajo de los 22 puntos, lo que indicaba que la mayoría desconocía la afectividad en el niño. Después de haber aplicado el programa de intervención, los conocimientos de las profesoras se incrementaron considerablemente, ya que las calificaciones están por arriba de los 30 puntos, lo que indica que hay un aumento significativo en lo que se refiere al conocimiento acerca de la afectividad en el niño. Con base en esto, se puede concluir que hubo

un incremento significativo en lo que se refiere al conocimiento sobre el desarrollo afectivo del niño.

Por otra parte, la directora de la escuela “Vicente Guerrero” le pareció relevante el trabajo que se realizó en la escuela; consideró que las actividades aportaron conocimientos que serán de gran utilidad para el trabajo diario con los menores.

En lo personal, este trabajo me aportó muchas experiencias al darme cuenta que mi aportación será útil para despertar nuevas formas de trabajo en las educadoras para dirigirse a los niños, tener más conocimientos sobre el desarrollo afectivo del niño, etc.

Los resultados que se han presentado en este estudio sólo son aplicables a los sujetos con los que se trabajó, por lo que los datos no pueden ser generalizados.

Recomiendo trabajar en futuras investigaciones con otra población más amplia que incluya por ejemplo un grupo control.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adolphe, J. (1986). **Introducción a la Psicología del niño**. Barcelona. Herder.
- Alonso, M. (1990). **La afectividad en el niño**. México: Trillas.
- Aznar, P. (2001). **“El componente afectivo en el aprendizaje humano: sentido y significado de una educación para el desarrollo de la afectividad”**. En Revista española de pedagogía. Vol.4 No. 9 enero abril 2001 pp. 59-73.
- Baena, G. (2003). **Como desarrollar la inteligencia emocional**. México:Trillas.
- Baron, R. (1996). **Psicología**. Hispanoamericana: Prentice.Hall.
- Bronfenbrenner, U. (1985). **Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva**. Infancia y aprendizaje.
- Catret, A. (2001). **¿Emocionalmente Inteligentes?** Una nueva dimensión de la personalidad humana. Madrid: Palabra.
- Craig, G. (1997). **Desarrollo psicológico**. Hispanoamericana.
- Goleman, D. (1995). **La inteligencia emocional**. Por qué es más importante que el cociente intelectual. México: Vergara.
- Harris, P. (1986). **Los niños y las emociones**. Madrid: Alianza.

- Henry, P. (1990). **El desarrollo de la personalidad del niño**. México: Trillas.
- Hurlock, E. (1988). **Desarrollo del niño**. México, Mc Graw Hill.
- Labinowich, Ed. (1986), **Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje y enseñanza**. México: Trillas.
- Macias, G. (1994). **Introducción al desarrollo Infantil**. México: Trillas.
- Mussen, P: (1983). **Desarrollo psicológico del niño**. México: Trillas.
- Palacios, J. (1999). **Desarrollo Psicológico y Educación**. México: Alianza.
- Papalia, D. (2001). **Psicología del desarrollo**. México: Mc Graw Hill.
- Prieto, D. (1999). **La comunicación en la educación**. Argentina: Ciccus.
- Piaget. J. (1975). **Seis estudios de psicología**. Barcelona: Barral.
- Segura, M. (2003). **Educar las emociones y los sentimientos**. Madrid España: Narcea. p.15.
- Senlle, A. (1985). **Pedagogía Humanista**. España: Mensajero.
- Shapiro, E. (1997). **La inteligencia emocional de los niños**. México Grupo Zeta.
- Train, A. (2001). **Agresividad en niños y niñas**. Madrid: Narcea

- Vargas, G. (2004). **Comunícate, cautiva y convence**. México: Aguilar.
- Wallon, H. (1980). **Psicología del niño**. Madrid: Narcea



---

# **A N E X O S**

## (ANEXO I)

### PRETEST – POSTEST

**NOMBRE DE LA PROFESORA:** \_\_\_\_\_

**ESCUELA EN LA QUE TRABAJA:** \_\_\_\_\_

**GRADO DE PRESCOLAR QUE DIRIGE:** \_\_\_\_\_

**FECHA:** \_\_\_\_\_

#### **INSTRUCCIONES:**

A continuación le presentamos un cuestionario abierto relacionado con el desarrollo afectivo del niño, le pedimos contestar lo más honestamente posible ya que sus respuestas serán usadas con fines de investigación para conocer mejor el desarrollo biopsicosocial del niño asimismo sus respuestas serán manejadas con la mayor confidencialidad. Agradecemos su colaboración. Gracias.

- 1.-¿Cuáles son los diferentes niveles del cuerpo y su relación con la psicomotricidad?
- 2.- ¿Cuál es la base del desarrollo afectivo y de la inteligencia?
- 3.- ¿Cuál es la actividad que desarrolla la afectividad en el niño?
- 4.- Mencione una característica fundamental para el desarrollo de las actividades motrices y posturales del niño.
- 5.-¿Cuáles son los componentes decisivos para lograr un adecuado esquema corporal?
- 6.-La sobreprotección así como el abandono del niño en la estructuración del esquema corporal ocasionarían:

- 7.- ¿Cómo concibe su cuerpo el niño en la edad preescolar?
- 8.- ¿Que actividad le permite al niño que exprese lo que más le preocupa, desarrolle sus pensamientos y exprese emociones?
- 9.- ¿Cuáles son los factores que intervienen en la comunicación?
- 10.-¿Cómo propiciar en los niños que expresen aquellas situaciones que les causa malestar?
- 11.-¿Qué es lo que le da seguridad y confianza al niño para comunicar sus estados emocionales?
- 12.-¿Cómo identificas al niño que tiene dificultades en la trasmisión de emociones?
- 13.- ¿Cuándo se utiliza una comunicación eficaz, fluida, motivadora y empática se forman niños?
- 14.-Mencione las habilidades que ayudan a mejorar la comunicación.
- 15.-¿Cuáles son los errores que se inducen al ignorar la comunicación no verbal del niño?
- 16.-¿Cuáles son las diferentes formas de expresar la comunicación no verbal?
- 17.-¿Cómo estimularías el desarrollo de habilidades en los niños para la expresión de las relaciones sociales?
- 18.-¿Cuáles son las consecuencias de las capacidades sociales deficientes que enfrentan los niños al intentar relacionarse con sus compañeros?

19.-¿Qué tipo de conductas presenta un niño con capacidades sociales deficientes?

20.-¿Qué métodos conoces para propiciar las habilidades en la conversación oral?

21.- ¿Cómo aprenden los niños las habilidades de comunicación social.?

22.-¿Cómo se le puede llamar a un niño que tiene dificultad para llevarse bien con los demás?

23.- Menciona por lo menos 2 medios por los cuales los niños pueden desarrollar la interacción social.

24.- ¿Cuáles son los propósitos que cumple el humor o la alegría en los niños?

## (ANEXO II)

### PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

#### **SESIÓN 1.**

**OBJETIVO:** Las participantes tendrán que caracterizar los tres niveles del cuerpo y su relación con la psicomotricidad. Además conoceran la base del desarrollo afectivo y de la inteligencia

**DURACIÓN:** 3 horas

#### **MATERIALES:**

- Retropoyector
- Acetatos
- Papel bond
- Marcadores

#### **ACTIVIDADES:**

1. La instructora solicitó a cada participante que en una hoja:

- a) Describieran su cuerpo físicamente
- b) Lo que más les gusta y lo que no les gusta de ellas en lo cognitivo
- c) Qué me gusta de mi y mis cualidades

2. Exposición grupal. Una vez que terminó la actividad se les pidió a cada una que expusieran frente al grupo lo que escribieron. Posteriormente se les informó a las educadoras que esta actividad tuvo la finalidad de conocer nuestro cuerpo a nivel instrumental, cognitivo y afectivo. Es decir en el inciso a) se conoce un cuerpo instrumental (un cuerpo que es un conjunto de huesos, articulaciones, músculos, tendones, etc que se manifiesta en equilibrio, coordinación, fuerza muscular, elasticidad etc.) en el b) un cuerpo cognitivo (se encarga de la motricidad voluntaria y por lo tanto va unido a la actividad senso-perceptivo-motora, a la actividad representativa y operatoria en general. y c) un cuerpo afectivo (estrechamente unido a la vivencias afectivas, emotivas y pulsionales.

3. Se les pidió a las profesoras que dibujarán la silueta de su cuerpo de tamaño de una hoja blanca. Sobre la silueta dibujada escribieron del lado izquierdo 5 actividades motrices que hacen bien y del lado derecho 5 actividades motrices que les cuesta trabajo hacer. Posteriormente a cada una de las profesoras comentó lo que escribió. La finalidad de esta sesión fue conocer que la actividad motriz es la base del desarrollo afectivo por eso es prescindible conocer nuestro cuerpo.

4. Cierre. Explicación sobre el nivel (instrumental, cognitivo y afectivo). Y la base del desarrollo afectivo, con apoyo del retroproyector.

### **ACTIVIDADES PARA NIÑOS:**

1.-“Las partes de mi cuerpo”. La profesora le dará al niño las siguientes instrucciones. Con los ojos cerrados: Tóquense la nariz, boca, ojos, rodillas, piernas, codos, cabello, cabeza, etc. Aplaudir adelante, atrás, derecha - izquierda. Levanten el brazo derecho, izquierdo. Levanten pierna izquierda- derecha, caminen de puntillas- talones, salten de cojito (con el pie derecho –izquierdo). Etc. En esta actividad se utilizan los tres niveles del cuerpo en el instrumental el niño tiene que conocer su cuerpo físicamente, en el cognitivo se tiene que aprende las partes de su cuerpo y el emocional como se siente el niño al recordar o no recordar las partes de su cuerpo.

2.- La profesora hará lo siguiente:

- Le dirá al niño que dibuje su cuerpo
- La profesora le preguntara 3 cosas al niño, que no le gusta de su cuerpo
- La profesora le preguntara 3 cosas al niño, que le gustan de el.

Nota: Es importante que en cada sesión la profesora formule a los niños las siguientes preguntas.

- ¿Cómo me siento?
- ¿Qué sentí?
- ¿Qué le gusto más?
- ¿Qué me disgusto más?
- ¿Qué te gustó a ti?

## **SESIÓN – 2**

**OBJETIVO:** Conocerá la actividad que desarrolla la afectividad del niño así como la característica para el desarrollo de las actividades motrices.

a) Se explicará la relación cuerpo y afectividad

**DURACIÓN:** 2 horas

### **MATERIALES:**

- Retropoyector
- Acetatos

### **ACTIVIDADES:**

Esta actividad sólo se realizó con el cuerpo (No se debe hablar) la actividad se llama “Mi cuerpo habla”. Sentadas en círculo, y en su lugar cada una actuó algún sentimiento, sin hablar utilizando solo su cuerpo. Se les llevó en una cajita los sentimientos escritos en un papelito que ellas fueron sacando a la hora de pasar en medio del círculo, a imitar el sentimiento. Y las profesoras adivinaron el sentimiento. Los sentimientos escritos fueron: relajado, tenso, triste, alegre, cansado, aburrido, enojado, herido, haciendo berrinche, fatigado etc. Se explicó que está actividad es muy comunicativa ya que la actividad motriz y el tono muscular es fundamental para el desarrollo de actividades motrices.

Cierre. Explicación sobre la actividad que desarrolla la afectividad del niño (actividad motriz). Y la característica para el desarrollo de las actividades motrices, con apoyo del retroproyector.

### **ACTIVIDADES PARA NIÑOS:**

La actividad se llama “Mi cuerpo”. La profesora les dirá a los niños que por parejas, dibujar la figura humana de tamaño natural en un pliego de papel bond. Un niño se acuesta sobre el papel y otro marca la silueta con un plumón y



viceversa. Sobre la silueta dibujada: identificar las partes del cuerpo, señalar la cabeza, el tronco, las extremidades superiores e inferiores. Etc. Esta actividad tiene como objetivo que la profesora conozca que la actividad motriz y tono muscular son básicos para la afectividad del niño.

### **SESIÓN – 3**

**OBJETIVO:** Conocerá los componentes para lograr un adecuado esquema corporal así como las consecuencias de la sobreprotección o abandono en la estructuración del esquema corporal.

a) Educación motriz

**DURACIÓN:** 2 horas

**MATERIALES:**

- Retropoyector
- Acetatos
- paliacate

**ACTIVIDADES:**

1.-La instructora dijo a las educadoras que se pongan de pie. Vamos a jugar, a “Conozcámonos” escuchen las indicaciones que les voy a dar. Durante este juego no se vale hablar. Bien. Ahora cierren los ojos y caminen despacio con mucho cuidado donde escuchen mi voz (diciendo estoy aquí, síganme, con cuidado, no abran los ojos, etc). Si chocan con otro profesora, no abran los ojos, sepárense y sigan caminado hacia donde escuchan mi voz (cuando el grupo se vaya acercando, se les dijo que se detengan sin abrir los ojos y sin hablar). Ahora van a buscar una pareja cerca de cada uno. No la vean, tomenla de la mano. (tono muscular). Ahora que tienes una pareja, salúdala. Recuerda que sólo con las manos puedes hablar, muéstrale que eres su amiga, que la estimas, quieres y algo que tu le quieras decir solo con las manos. Manteniendo los ojos cerrados, usa ambas manos para decir adiós a tu pareja. Suéltala quedándote ahí. Muy bien ahora abran los ojos. Mira a tu pareja ¿Quieres decirle algo? Hazlo vamos a pensar qué te gustó y qué te disgustó de este juego (se dio la oportunidad de que todas las participantes expresaran sus sentimientos). Posteriormente se comentó que esta actividad tuvo la finalidad de dar a conocer los componentes del esquema corporal como. Sensaciones interoceptivas, tono muscular, juego corporal y relaciones afectivas.

2.-La segunda actividad consistió en que la instructora les dio a cada una de las profesoras un pedazo de plastilina, después les vendó los ojos con paliacate. Continuó diciendo que ese pedazo de plastilina simboliza un niño en el cual ellas tienen que hacer todas y cada una de las partes de su cuerpo lo mejor que se pueda. La instructora les iba diciendo que le hagan la cabeza, ojos, boca, nariz, etc. y así sucesivamente hasta terminar la figura del cuerpo. Esta dinámica tuvo la finalidad de que las educadoras se den cuenta que tanto la sobreprotección como el abandono en el niño ocasionara una mala estructuración del esquema corporal, es decir al tener vendados los ojos impide que las profesoras realizaran bien su figura humana lo mismo pasa con los niños.

Cierre. Explicación sobre los componentes del esquema corporal y que ocasionaría la sobreprotección o abandono en el cuerpo del niño. con apoyo del retroproyector.

### **ACTIVIDADES PARA NIÑOS:**

La profesora les dice a los niños que se pongan de pie. Vamos a jugar, "Conozcámonos" escuchen las indicaciones que les voy a dar. Durante este juego no se vale hablar. Bien. Ahora cierran los ojos y caminen despacio con mucho cuidado donde oigan mi voz (diciendo estoy aquí, síganme, con cuidado, no abran los ojos, etc). Se les dice el niño que empieza a jugar o que no haga lo que yo le digo no jugara. Si chocan con otro niño, no abran los ojos, sepárense y sigan caminado hacia donde escuchan mi voz (cuando el grupo se vaya acercando, díglele que se detenga sin abrir los ojos y sin hablar). Ahora van a buscar una pareja cerca de cada uno. No la vean, tómense de la mano. (tono muscular). Ahora que tienes una pareja, salúdala. Recuerda que sólo con las manos puedes hablar, muéstrale que eres su amiga, que te cae bien y que la estimas. Manteniendo los ojos cerrados, usa ambas manos para decir adiós a tu pareja. Suéltala quedándote ahí. Muy bien ahora abran los ojos. Mira a tu pareja

¿Quieres decirle algo? Hazlo. Vamos a pensar qué te gustó y qué te disgustó de este juego (dar oportunidad de que todos los niños expresen sus sentimientos).

## **SESIÓN – 4**

**OBJETIVO:** Aprenderá como percibe el niño su cuerpo en preescolar y cual es la actividad que permite al niño expresar emociones.

a) aprendo a controlar mis emociones

**DURACIÓN:** 2 horas

**MATERIALES:**

- Retropoyector
- Acetatos

**ACTIVIDADES:**

1) En esta sesión se jugó; se les dijo que tenían que hacer el rol de niñas y que por ese momento tenían que quitarse la etiqueta de profesoras para poder jugar. Esta actividad tuvo la finalidad de ver la importancia que tiene el juego en la vida del niño. El juego se llama “Pachin”.

Se inició diciendo vamos a hacer un círculo, se tomaron de la cintura de su compañera de adelante. Las instrucciones fueron las siguientes cuando yo diga hay viene mama pato, las profesoras tienen que decir pachin, dando un golpe con el pie derecho, cuando yo diga hay viene papá pato tienen que decir pachin ahora con el pie izquierdo dando un gopecito y cuando yo diga hay viene mamá pata con todos sus pollitos tiene que decir “pachin” “pachin” pachin” iniciando con el pie derecho, obviamente dando golpecitos al ritmo del coro pachin, pachin, pachin. Se realizó lo mismo pero ahora sentadas en las piernas de la profesora que esta atrás y la que pierda se va saliendo.

Cierre. La expositora explicó a las profesoras con apoyo del retroproyector como concibe el niño su cuerpo y que actividad permite al niño que exprese pensamientos, sentimientos y emociones.

## **ACTIVIDADES PARA NIÑOS:**

La profesora les dice a los niños todos de pie por que el día de hoy les voy a enseñar un nuevo juego pero el que no me obedezca no jugara. La profesora les dice que cuando termine de decir cada una de las frases tendrán que decir shushuaaa, shushua.....

Manos afuera ( y con la manos dicen shushuaaa, shushua.....)

Dedos arriba ( y con la manos dicen shushuaaa, shushua.....)

Codos adentro ( y con la manos dicen shushuaaa, shushua.....)

Cabeza de olmeca ( y con la manos dicen shushuaaa, shushua.....)

Pies de pingüino ( y con la manos dicen shushuaaa, shushua.....)

Estatura de enano ( y con la manos dicen shushuaaa, shushua.....)

Cola de pato ( y con la manos dicen shushuaaa, shushua.....)

Nariz de conejo ( y con la manos dicen shushuaaa, shushua.....)

Nariz de sapo ( y con la manos dicen shushuaaa, shushua.....)

Boca de oso ( y con la manos dicen shushuaaa, shushua.....)

Ritmo de negro ( y con la manos dicen shushuaaa, shushua.....)

## **SESIÓN – 5**

**OBJETIVO:** Identificará los elementos que integran la comunicación. Así como los factores que intervienen en la comunicación. Y como se puede lograr que los niños superen emociones que les produce malestar

**DURACIÓN:** 2 horas

### **MATERIALES:**

- Retropoyector
- Acetatos

### **ACTIVIDADES:**

La actividad consistió en preguntar a cada una de las profesoras lo siguiente: ¿Alguien te ha hecho sentir mal? ¿Recuerdas alguna vez que te enojaste mucho? ¿Expresaste tu enojo con esa persona? ¿Cómo te sentiste? ¿Por qué?

Con esta actividad se les dijo a las profesoras que es muy importante que aprendamos a expresar nuestros sentimientos, pensamientos y emociones que los compartamos con los demás para así poder liberar aquellas emociones que nos producen malestar es necesario utilizar una comunicación clara, abierta y directa. Ya que en esta actividad va implícito la función tónica, el movimiento y el gesto. Y lo mismo pasa con los niños, es decir cuando un niño no comenta lo que le esta pasando (reprime emociones) emocionalmente no va a estar bien de ahí la importancia de no ocultar emociones.

Cierre. Se explicó con ayuda de un esquema los factores que intervienen en la comunicación y como ayudar a los niños a que superen emociones que les produce malestar.

## **ACTIVIDADES PARA NIÑOS:**

La actividad consiste en preguntar a cada una de los niños lo siguiente: ¿Recuerdas alguna vez que te enojaste mucho? ¿Expresaste tu enojo con esa persona? ¿Cómo te sentiste? ¿A quien le contaste tu enojo? ¿Por qué?. Esta actividad muestra como al comunicar una emoción o malestar uno se libera y se siente mejor emocionalmente de lo contrario cuando uno reprime los sentimientos se siente intranquilo con uno mismo.



## **SESIÓN – 6**

**OBJETIVO:** Aprenderá como se puede transmitir seguridad y confianza al niño cuando comunica emociones. Así como las características que presenta un niño cuando no comunica emociones.

**DURACIÓN:** 2 horas

### **MATERIALES:**

- Retropoyector
- Acetatos

### **ACTIVIDADES:**

La expositora preguntó al inicio de la clase sólo a 3 profesoras ¿cómo se sienten el día de hoy y como se han sentido con las actividades de la sesión anterior. Y a las demás no se les preguntó nada. A cada una de las profesoras se les preguntó como se sintió al ser o no tomada en cuenta o según sea su caso. Con esta dinámica se pudo observar que cuando solo a unas profesoras se toman en cuenta se sienten, valoradas, confiadas, etc. En cambio a las que no se les preguntó se sintieron no tomadas en cuenta, desmotivadas, etc. Se les comentó que lo mismo pasa con los niños al no ser tomados en cuenta ellos se sienten inútiles, infravalorados, desmotivados y no tomados en cuenta. De lo contrario cuando son tomados en cuenta se siente confiado, seguro de sí mismo y motivado. De ahí la importancia de tomar en cuenta al niño para fomentar se seguridad.

Cierre. La expositora explicó con ayuda del retroproyector y acetatos como se puede transmitir seguridad al niño y cuales son las características que presenta un niño cuando no comunica emociones.

## **ACTIVIDADES PARA NIÑOS:**

La profesora preguntará al inicio de la clase a los niños como se sienten el día de hoy y les hará unas preguntas. La actividad se llama “Lo que más me gusta”. Mi juguete favorito es, mi animal preferido es, lo que más me gusta comer es, ¿Qué es lo que más deseas? Uno de los días más bonitos que recuerdo fue cuando yo, me sentí: porque, uno de los días que menos me gusto es. Por que? Lo que me gustaría estar haciendo ahora? Preguntar a los niños como se sintieron con esta actividad.

Con esta dinámica se podrá observar que cuando los niños son tomados en cuenta en las actividades de ellos mismos se sienten, valoradas, confiadas, tomas en cuenta y eso les da más confianza para que sigan participando en las diferentes actividades que la profesora designe.

## **SESIÓN – 7**

**OBJETIVO:** Conocerá las ventajas que tiene la comunicación eficaz. Y las habilidades que ayudan a mejorar la comunicación

- a) Conocerá cuáles son las condiciones para una escucha activa y constructiva
- b) Conocerá cuáles son las consecuencias de la escucha activa.

**DURACIÓN:** 1 hora

### **MATERIALES:**

- Retropoyector
- Acetatos
- Papel bond
- Marcadores

### **ACTIVIDADES:**

1.-Se retomó la actividad de la sesión 6 para poder ejemplificar lo importante que es tomar en cuenta la opinión de los demás y como al utilizar una comunicación fluida ayuda a tener seguridad en sí mismo.

Cierre. La expositora explicó con ayuda del retroproyector las ventajas de la comunicación eficaz. Así como las condiciones para una comunicación constructiva.

2.- La dinámica consistió en escuchar solamente; es decir se les dijo a las profesoras que por parejas se sentarán de frente con su respectiva silla, se les dijo que se tenían que se poner de acuerdo entre ellas para ver quien inicia primero a hablar, la consigna consistió en dejar hablar a la compañera por 5 minutos, sin interrumpirla, sin hacer preguntas, ni dar sugerencias sólo escuchar con mucha atención mirando su comunicación no corporal. La expositora dijo en que momento iniciará la profesora que estaba escuchando; con la misma consigna. Esta dinámica fue muy ilustrativa ya que se vio claramente la

comunicación eficaz, es decir al dejar hablar a la persona con la que estamos y posteriormente interviene la otra persona para poder dar soluciones a lo que nos preocupa.

### **ACTIVIDADES PARA NIÑOS:**

Se retoma una vez más la actividad de la sesión 6 para poder ejemplificar las ventajas que tiene una comunicación eficaz y las habilidades que ayuda a mejorar la comunicación.

La profesora preguntara al inicio de la clase a los niños como se sienten el día de hoy y les hará unas preguntas. La actividad se llama “Lo que más me gusta”. Mi juguete favorito es, mi animal preferido es, lo que más me gusta comer es, ¿Qué es lo que más deseas? Uno de los días más bonitos que recuerdo fue cuando, yo me sentí: porque, uno de los días que menos me gusto es.. por qué? Lo que me gustaría estar haciendo ahora? Preguntar a los niños como se sintieron con esta actividad.

Con esta dinámica se podrá observar que cuando los niños son tomados en cuenta en las actividades de ellos mismos se sienten, valoradas, confiadas, tomas en cuenta y eso les da más confianza para que sigan participando en las diferentes actividades que la profesora designe.

## **SESIÓN – 8**

**OBJETIVO:** Conocerá los errores que se inducen al no tomar en cuenta la comunicación no verbal del niño, así como conocer las áreas de comunicación no verbal en la que los niños suelen experimentar dificultad.

a) Aprendera como enseñarle a sus alumnos las capacidades de la comunicación no verbal.

**DURACIÓN:** 2 horas

**MATERIALES:**

- Retropoyector
- Acetatos

**ACTIVIDADES:**

La dinámica consistió en expresar sentimientos corporal y verbalmente. La expositora llevó una serie de tarjetas con dibujos o grabados que representaban sentimientos por ejemplo: Una niña que llora, ríe, está triste, alegre, feliz, aburrido, enojada, asustada, berrinchuda, etc. Cada profesora tomó una tarjeta y representó el sentimiento frente al grupo, para que las profesoras interpretaran o adivinaran el sentimiento que tomó. Se preguntó cómo se sintieron al representarlo. Se platicó y destacó los sentimientos son a veces difíciles de describir o de expresar más de una forma corporal, pero que hay que tratar de hacerlo. Así mismo muchas veces la comunicación no verbal tiene mucho que decir cuando estamos hablando y que debemos tomarla en cuenta.

Cierre. La expositora realizara una exposición con acetatos para abordar las áreas de la comunicación no verbal.

## **ACTIVIDADES PARA NIÑOS:**

La dinámica consiste en expresar sentimientos corporal y verbalmente”. Se proporciona a las niño una serie de tarjetas con dibujos o grabados que representen sentimientos por ejemplo: Una niña que llora, ríe, está triste, alegre, feliz, aburrido, enojada, asustada, berrinchuda, etc. Cada niño tomará una tarjeta y representará el sentimiento frente al grupo, para que los demás interpreten o adivinen el sentimiento de que se trate. Al terminar su participación del niño preguntarle cómo se sintió al representarlo.

## **SESIÓN – 9**

**OBJETIVO:** Conocerá que necesitan aprender los niños para desempeñarse efectivamente en área social. Y cuáles son las consecuencias de las capacidades sociales deficientes que enfrentan los niños al intentar relacionarse con sus compañeros.

**DURACIÓN:** 2 horas

**MATERIALES:**

- Retropoyector
- Acetatos

**ACTIVIDADES:**

La expositora explicó con ayuda de acetatos cómo los niños aprenden a desempeñarse afectivamente en el área social. Y cuales son las consecuencias de las capacidades deficientes de los niños.

## **SESIÓN – 10**

**OBJETIVO:** Conocerá que tipo de conductas presenta un niño con capacidades sociales deficientes. Y cómo enseñar formas a los niños para conversar.

**DURACIÓN:** 2 horas

### **MATERIALES:**

- Retropoyector
- Acetatos
- Grabadora
- Música
- Cuento

### **ACTIVIDADES:**

La expositora les dijo a las maestras que representaran un programa musical. El “Zapito” ¿Quién quiere cantar?, ¿Quién quiere bailar?, ¿Quién los presenta?: Al finalizar la sesión se les preguntó como se sintieron.

Esta dinámica tuvo como objetivo ver quién participa más, a quien le cuesta trabajo socializar o quien tiene capacidades sociales deficientes y expresar las necesidades y deseos propios.

Otra actividad consistió en que una de las profesoras contara un cuento: Hansel y Gretel o el que ellas quisieran. Con sus propias palabras. Se les comentó esta es una forma de enseñar a los niños a conversar o en su caso a socializar.

Cierre. La expositora realizó un cuadro sinóptico para explicar las formas de enseñar a los niños capacidades para conversar con apoyo del retroproyector.



## **ACTIVIDADES PARA NIÑOS:**

La profesora les dice a los niños vamos a presentar un programa musical". ¿Quién quiere cantar?, ¿Quién quiere bailar?, ¿Quién los presenta?: Al finalizar la sesión se les pregunta como se sintieron.

Otra actividad consiste en que uno de los niños contará un cuento con sus propias palabras inventado por el mismo o uno que se acuerde, si no se acuerda podría ser por ejemplo: Hansel y Gretel .

## **SESIÓN – 11**

**OBJETIVO:** Conocerá cómo aprenden los niños habilidades de comunicación social. Y como se le llama a un niño que tiene dificultad para llevarse bien con los demás.

**DURACIÓN:** 2 horas

### **MATERIALES:**

- Retropoyector
- Acetatos
- Hojas blancas
- Diurex

### **ACTIVIDADES**

Fueron 3 actividades para esta sesión la expositora preguntó a las profesoras que si creen que ¿la familia es un elemento principal para las habilidades sociales de los niños?. Cada una de ellas contestó. Y se les pidió que ellas comentaran como su familia les ayudó u obstaculizo a ser más sociales.

2) la expositora pidió a las profesoras que en una hoja blanca anotaran 3 cualidades de su familia y 3 defectos de su familia cada una de ellas lo comentó al grupo.

3) por último se les pidió a las profesoras que dibujaran en una hoja blanca a su familia, cuando hayan terminado. Se les pidió que cortaran en 4 partes a su familia. Se les preguntó a cada una que sintieron al ver su familia separada.

Las profesoras unieron a su familia con diurex, se retomaran las tres actividades para comentar que sentimientos genero esta actividad.

Al finalizar la actividad se comentó lo importante que es la familia en el desarrollo social, emocional, personal e integral de los niños.

Cierre. La expositora dio una explicación sobre los temas con apoyo del retroproyector. Explicó como en la tercera actividad representa que al separarse el niño de su familia el tendrá capacidades deficientes para conversar, pero si esta

familia esta unida el niño será todo lo contrario es decir tendrá facilidad para llevarse mejor o bien con los demás.

### **ACTIVIDADES PARA NIÑOS:**

La profesora les dirá a los niños que el día de hoy platicarán de su familia y se les hace estas preguntas a los niños. ¿Cuántos son en tu casa? ¿Qué hace mamá? ¿Qué hace papá? ¿Qué hago yo? ¿Qué me gusta hacer cuando estoy con mi familia? ¿Cómo me siento? ¿Con quién juego? Me siento contento cuando mi mamá. Me gustaría jugar con. Me siento triste cuando. Me siento contento cuando mi papá. ¿Qué puedo hacer para que todos estén más contentos en mi casa? Ahora vas a dibuja a tu familia con plastilina.

## **SESIÓN – 12**

**OBJETIVO:** Aprenderá que formas utilizan los niños para desarrollar su humor o alegría. Y cuales son los propósitos que cumplen el humor o la alegría.

**DURACIÓN:** 2 horas

### **MATERIALES:**

- Retropoyector
- Acetatos
- Papel bond
- Marcadores

### **ACTIVIDADES**

Se les pidió a cada una de las profesoras que contarán un chiste ante sus compañeras.

Las profesoras contaron una anécdota chistosa o significativa frente al grupo. La dinámica tuvo como objetivo que las profesoras se den cuenta de lo importante que es el humor o alegría para los niños.

Cierre: La expositora con apoyo de acetatos comentó la importancia del humor o alegría.

### **ACTIVIDADES PARA NIÑOS:**

La profesora les pedirá a cada una de los niños que cuenten un chiste ante a sus compañeros.

Ahora la profesora contará un chiste frente al grupo. Y se les preguntará a los niños que les gusto más y por que? Y que les gusto menos y por que?

### (ANEXO III)

#### PRETEST (Tabla 2)

preguntas sujetos	1 - 8								9 - 16								17 - 24								TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
1	1	1	0	0	0	0	1	2	1	1	0	2	1	0	1	2	1	2	2	0	1	1	1	0	21
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	7
3	0	0	0	0	0	1	1	2	1	2	2	0	2	0	0	0	1	0	2	0	1	1	2	2	20
4	0	0	0	0	0	2	1	2	0	2	0	2	2	0	1	1	1	1	2	0	1	0	1	2	21
5	0	0	0	0	0	2	1	2	0	2	1	2	2	1	1	0	2	1	2	0	2	0	0	1	22
6	0	0	0	0	0	2	2	2	2	1	1	1	2	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	17
7	0	0	0	0	0	2	1	2	0	1	2	0	2	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	13
8	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	1	2	1	0	2	0	0	1	0	0	0	0	2	12
9	0	0	0	0	0	2	1	2	1	0	0	1	2	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	2	14
10	0	0	0	0	0	2	2	2	0	2	1	1	2	0	0	1	1	0	2	0	1	0	0	1	18
TOTAL	1	1	0	0	0	15	10	16	6	11	9	10	17	3	4	11	8	4	13	0	8	2	5	11	165

#### POSTEST (Tabla 3)

preguntas sujetos	1 - 8								9 - 16								17 - 24								TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	0	0	2	2	2	2	2	2	2	42
2	0	2	2	0	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	0	0	2	2	2	2	2	2	2	38
3	2	0	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1	2	2	39
4	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	44
5	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	45
6	2	0	0	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	1	2	2	2	1	2	2	1	34
7	2	0	2	1	1	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	40
8	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	2	2	2	2	2	1	2	42
9	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	42
10	2	0	2	1	1	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	40
TOTAL	18	9	18	14	16	20	20	20	16	19	17	18	19	16	17	11	7	19	20	20	18	19	19	19	406