



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA

**INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL
NIÑO PREESCOLAR**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
GABRIEL ANGELES CUREÑO

DIRECTOR DE TESIS: LICENCIADO AMADO RAUL RODRIGUEZ TOVAR
ASESORES: LICENCIADA CARMEN SUSANA GONZALEZ MONTOYA
LICENCIADO: ALEJANDRO GONZALEZ VILLEDA



IZTACALA

TLALNEPANTLA, EDO. DE MEXICO

2003

A

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Dedico este trabajo de manera muy especial a mis padres por haberme dado lo más valioso que tengo que es mi vida, por su compañía y apoyo incondicionales y por el amor y respeto que siento por ellos.

A mi querido hermano que se fue y no pudo ver en vida este logro, pero que seguramente lo verá en algún otro lado.

A mi numerosa familia incluidos mis hermanos, sobrinos y cuñados por sus actitudes de cooperación y esfuerzo para superarse y principalmente por ser tan importantes en mi vida.

A Miguelito por que su estancia sea breve y su sufrimiento mínimo.

A Pipen por su valor y fortaleza para tomar decisiones.

A Lodi y Daniel por ser los mejores amigos y siempre estar presentes en mi vida.

A las maestras Pera, Jose y Lolita por su ayuda y por su valoración de mi trabajo y mi persona.

Para Fana y Chivis por su entrega y esfuerzo incondicionales para apoyarme.

Para Mimis, Jaime, Monse, Gaby y Norma que me dieron tanta lata para continuar mi trabajo.

Para todos mis compañeros y amigos de CAPEP. Xochimilco por permitirme crecer como profesional y como ser humano.

A Lulú y todo su equipo por su cordialidad y estado de ánimo positivos que me permitieron realizar mi trabajo con confianza y en un ambiente de respeto.

A Raúl por su profesionalismo y paciencia que hicieron posible mi trabajo.

A Margarita y su familia por todos los gratos recuerdos que conservo de ellos.

INDICE

Resumen

Introducción

Capítulo 1. La educación preescolar en México.....	1
1.1 - Antecedentes.....	
1.2 - Situación actual.....	8
Capítulo 2. Diferentes conceptos de inteligencia.....	11
2.1 - La inteligencia y las pruebas psicométricas.....	
2.2 - La inteligencia desde el punto de vista de Piaget.....	16
2.3 - Otras aproximaciones en el estudio de la inteligencia.....	21
Capítulo 3. Desarrollo emocional-social del niño preescolar.....	28
3.1 - La familia como la principal institución en la formación emocional del niño.....	
3.2 - La influencia de la escuela en el desarrollo socioemocional del niño.....	39
3.3 - Características socioemocionales del niño preescolar.....	47
Capítulo 4. Inteligencia emocional.....	52
4.1 - ¿Qué es inteligencia emocional y cómo se constituye?.....	
4.2 - Concepto tradicional de inteligencia en contraposición a los nuevos modelos.....	58
4.3 - Inteligencia emocional en los niños.....	60
Capítulo 5. Aplicación de una investigación sobre inteligencia emocional en el ámbito preescolar.....	65
5.1 - Metodología.....	
5.1.1 - Aspectos de la investigación.....	
5.1.2 - Condiciones de la investigación.....	66
5.2 - Procedimiento.....	67
5.3 - Descripción de resultados.....	68
5.3.1 - Perfil general del grupo 3º "A".....	69
5.3.2 - Perfil de la educadora del grupo 3º "A".....	70
5.3.3 - Descripción de acciones y actitudes observadas en la educadora del grupo 3º "A".....	71
5.3.4 - Descripción de condiciones físicas y externas en el grupo 3º "A".....	74

5.3.5 – Descripción de categorías y manifestaciones de inteligencia emocional y sus opuestos que se presentaron en cada sesión en el grupo 3° "A".....	76
5.3.6 – Perfil general del grupo 3° "B".....	88
5.3.7 – Perfil de la educadora del grupo 3° "B".....	90
5.3.8 – Descripción de acciones y actitudes observadas en la educadora del grupo 3° "B".....	91
5.3.9 – Descripción de condiciones físicas y externas en el grupo 3° "B".....	93
5.3.10 – Descripción de categorías y manifestaciones de inteligencia emocional y sus opuestos que se presentaron en cada sesión en el grupo 3° "B".....	95
5.3.11 – Perfil general del grupo 3° "C".....	106
5.3.12 – Perfil de la educadora del grupo 3° "C".....	108
5.3.13 – Descripción de acciones y actitudes observadas en la educadora del grupo 3° "C".....	109
5.3.14 – Descripción de condiciones físicas y externas en el grupo 3° "C".....	112
5.3.15 – Descripción de categorías y manifestaciones de inteligencia emocional y sus opuestos que se presentaron en cada sesión en el grupo 3° "C".....	114
5.4 – Análisis de resultado.....	125
5.4.1 – Análisis entre grupos considerando el perfil grupal.....	
5.4.2 – Análisis de perfiles de educadoras.....	126
5.4.3 – Análisis de resultados por grupo.....	128
5.4.4 – Análisis de resultados intergrupo.....	134
5.4.5 – Análisis de condiciones físicas y externas.....	137

Conclusiones.....139

Referencias.....144

Anexos.

RESUMEN

Se llevó a cabo una investigación en un jardín de niños de la Ciudad de México en la Delegación Xochimilco con el objetivo de observar y analizar la relación entre la expresión de habilidades de inteligencia emocional en niños y niñas de tercer grado de educación preescolar y su ambiente. Se observaron tres grupos con un total de doce observaciones en cada uno de ellos basándonos en categorías preestablecidas de habilidades de inteligencia emocional y se hizo un análisis de éstas y la forma en que se relacionaban con el medio físico y social (principalmente con este último), se analizó también la función de cada educadora y se hizo una comparación entre los tres grupos, se agregaron además análisis de categorías adicionales que surgieron en la investigación (como el liderazgo y la organización) y categorías opuestas a la inteligencia emocional.

Los resultados nos ofrecen diferencias muy marcadas en un grupo con respecto a los otros dos y en el cual predominaron las categorías opuestas a la inteligencia emocional, en los otros dos grupos se observaron en mayor medida manifestaciones de inteligencia emocional. Lo más relevante fue el análisis cualitativo que permite ver con detalle las formas en que los niños y niñas manifiestan sus habilidades o sus carencias de inteligencia emocional, lo cual abre nuevas posibilidades de plantear alternativas para trabajar en el aprendizaje emocional de los niños desde edades tempranas.

INTRODUCCIÓN

Para comprender el proceso de desarrollo de un individuo debemos considerar tres aspectos básicos: el biológico, el intelectual y el emocional-social, estos aspectos son fundamentales para un desarrollo integral y ninguno debe ser pasado por alto, por el contrario, cada uno exige una revisión profunda y meticulosa que permita entender la manera en que se relacionan con la personalidad del individuo. Sin embargo, sólo a lo biológico y a lo intelectual se les ha otorgado en nuestra sociedad una importancia mayúscula, mientras que al desarrollo emocional-social se le ha relegado a segundo término o simplemente no se le ha tomado en cuenta, ni en el hogar, ni en la escuela. Wipfler (1996) señala que cuando un niño se quiebra un hueso el dolor es intenso e inmediato, queda claro que el niño necesita ayuda en ese momento y de hecho la ayuda llegará rápidamente, por el contrario, cuando un niño sufre una herida emocional, que es tan real y dolorosa como la herida física, lejos de llegarle ayuda le llegan regaños, castigos y aislamiento para "hacerlo entrar en razón", esto nos revela el hecho de que al desarrollo emocional del niño no se le da la gran importancia que se merece por sí mismo.

Las innumerables interacciones que el niño tiene con su medio a lo largo de su vida le van dando elementos de adaptación, el niño se irá desarrollando físicamente y desarrollará capacidades intelectuales y emocionales, esto quiere decir que todas estas adquisiciones actuarán en conjunto para ir formando la personalidad del niño, pero también se establecerán vínculos que podemos llamar negativos para el desarrollo y que pueden interferir los tres aspectos que hemos referido, tanto en la familia como en la escuela, que son las dos instituciones en las que el niño se desenvuelve preferentemente.

En la familia y en la escuela se generan expectativas acerca del futuro del niño y las exigencias para él se ajustan a un desarrollo académico exitoso y a un adecuado comportamiento, siendo a lo primero a lo que se le da la mayor relevancia y en el caso del comportamiento, se espera que el niño sea capaz de mostrar una imagen positiva independientemente de sus experiencias o de las características del medio que le rodea, esto implica una gran contradicción porque generalmente existen incongruencias entre lo que el medio ofrece y lo que exige al individuo y por lo general las exigencias son superiores a las alternativas u oportunidades que el medio físico y social ofrecen para el desarrollo y el aprendizaje, esta situación se hace más enfática aún en el caso del desarrollo emocional porque es muy común que al niño se le exija un comportamiento basado en reglas y respeto, pero no se toma en consideración que estas características se desarrollan en base a un sano aprendizaje de las emociones porque el hecho de conocer y trabajar nuestras emociones no es algo común en nuestra sociedad.

El énfasis depositado en la adquisición de habilidades intelectuales y del desarrollo físico por encima del desarrollo emocional radica en conceptos y formas de educación tradicionales que evalúan al individuo en función de sus habilidades,

ya sea de todo tipo cognoscitivo (razonamiento, análisis, comprensión, etc.) o de tipo práctico (tomando en consideración lo que el individuo puede hacer para resolver problemas inmediatos sin importar los medios) o lo evalúan de acuerdo a su estado físico y su capacidad de producción.

El énfasis actual se está estableciendo en la adquisición de habilidades emocionales y sociales que toman en consideración el desarrollo biológico y el intelectual del individuo, tratando de comprender y explicar la manera en que se interrelacionan los mecanismos neurofisiológicos, intelectuales, emocionales y sociales para dar lugar al aprendizaje de habilidades en distintas áreas de la personalidad del individuo.

Respecto al área emocional-social se ha enfatizado su relevancia para el desarrollo integral considerando que es necesario el aprendizaje de habilidades o competencias que promuevan el éxito del individuo en sus relaciones sociales, en lo académico, en lo laboral, pero sobre todo en su salud física y mental. Las investigaciones más avanzadas que iremos revisando a lo largo de este trabajo han demostrado que las relaciones sociales satisfactorias son esenciales para el bienestar emocional y ambos interactúan positivamente para dar lugar a beneficios para la salud física y mental, lo cual redundará en consecuencias positivas para otras áreas en la vida del individuo, como pueden ser el desarrollo académico o el laboral, superando en posibilidades de éxito y salud a individuos que poseen una gran inteligencia cognoscitiva, pero que carecen de habilidades esenciales para saber entender y manejar sus propias emociones y sus relaciones con los demás.

Aquí es donde ubicamos el papel de la inteligencia emocional como una opción que puede facilitar el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales y que nos puede ampliar el campo de acción del desarrollo emocional en los niños, ya que es posible aplicar los nuevos estudios de inteligencia emocional al terreno de la psicología infantil y en particular en la etapa preescolar.

En la investigación que presentamos a continuación se hizo un análisis teórico-experimental de la inteligencia emocional del niño preescolar y su ambiente con el objetivo de observar y analizar la relación entre la expresión de habilidades de inteligencia emocional en niños y niñas de tercer grado de educación preescolar y su ambiente. Basamos nuestro trabajo en la escasa atención que se da al desarrollo emocional-social en la educación en México y lo adaptamos a un concepto actual y por ello novedoso que tenga vigencia a la hora de ser aplicado. La inteligencia emocional es definida por Salovey y Mayer (En: Shapiro 1997) como un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propias, así como las de los demás, de discriminar entre ellas y usar esta información para orientar nuestro pensamiento y nuestras acciones.

En este trabajo incluimos cinco capítulos refiriéndonos en el primero a la educación preescolar en México con sus antecedentes y su situación actual, en el segundo capítulo hacemos una revisión de los diferentes conceptos de inteligencia,

pasando desde los tradicionales hasta los enfoques más actuales y novedosos, en el tercer capítulo nos concentramos en el desarrollo emocional-social del niño en la familia y en la escuela, enfatizando las características del niño preescolar; en el capítulo cuarto nos adentramos en el conocimiento y análisis de la inteligencia emocional con conceptos básicos y la inteligencia emocional en el niño y finalmente nuestro quinto capítulo se centra en la realización de nuestra investigación sobre inteligencia emocional en grupos de tercer grado de educación preescolar en un jardín de niños público de la Ciudad de México.

CAPÍTULO 1

LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO

1.1 - ANTECEDENTES

La institución preescolar como cualquier institución educativa ha vivido transformaciones a lo largo de su historia y tiene sus antecedentes remotos en Europa, específicamente en Francia y en Alemania: es en estos países donde se crearon las bases que darían lugar a lo que se denominó educación para la segunda infancia (de 3 a 6 años), denominada así por Pestalozzi quien plantea la idea inicial de educar a los niños en esta edad.

De acuerdo con datos citados por Ramos (1970) en Europa se forman casas asilo y casas guardianas, siendo éstas las precursoras de las instituciones educativas preescolares y fue Marie Pape Carpentier en Francia la primera en referir la expresión "escuela de párvulos" con un derrotero educativo implícito, pues esta educadora sentía el deber de respetar y encauzar el sentimiento y la dignidad humana.

El continuador de la idea de educar a niños de 3 a 6 años fue Federico Fröebel (maestro y psicólogo alemán) quien se dio a la tarea de perfeccionar la idea de Pestalozzi Bazant (1996) plantea que para Fröebel la actividad educativa debía partir de "aprender haciendo", o sea enseñar a través de actividades muy sencillas y objetivamente mil aspectos de la vida que de otra manera se tendrían que aprender a través de lecturas. Ramos (op. cit.) señala que Fröebel modifica el término de escuela de párvulos por el de kindergarten, cuyas características eran nuevas y totalmente dirigidas a los niños de la segunda infancia, atendiendo los intereses infantiles, aprovechando el juego y cimentando la educación en la Psicología y no en la receptividad y la obediencia. La idea de Fröebel fue truncada en 1851 en Berlín al suprimirse los kindergartens por ser considerados peligrosos para los sistemas de opresión.

El kindergarten inicia en América entre 1850 y 1860 en Wisconsin, Estados Unidos con los principios establecidos por la política Froebeliana y bajo estos mismos principios surge en la República Mexicana a finales del siglo pasado con el nombre de escuela de párvulos. Ramos (op. cit.) afirma que los que tenían a su cargo los primeros intentos de escuelas de párvulos en México, se limitaban a enseñar el silabario de San Miguel para aprender a leer, algo de cálculo, catecismo y costura; agrega que las señoras y señoritas que las atendían trabajaban sin preparación pedagógica, por rutina y desconociendo las necesidades del organismo y espíritu infantiles, de ahí que se generara un justificado desprestigio hacia estas instituciones.

A pesar del desafortunado inicio de las escuelas de párvulos o kindergartens en México, continuó el surgimiento de pioneros en la empresa de apoyar la educación de niños menores de seis años, de hecho en un reporte de la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal (1976) se señala a la esposa de Don Porfirio Díaz, la señora Carmen Romero como una de las iniciadoras de las guarderías en México, que las veía como una opción para ayudar a las mujeres obreras en 1882. Tan sólo un año después de este acontecimiento surge en Veracruz el que se reconoce en varios documentos (Ramos op. cit.; Bazant op. cit. y Larroyo 1947) como el primer kindergarten o escuela de párvulos del país, aunque también se reconoce que duró poco, este primer kindergarten llamado "Esperanza" tuvo como fundador a un alemán llamado Enrique Laubscher en el año de 1883, en este mismo año el profesor Manuel Cervantes Imaz publica en el periódico "el educador mexicano" los primeros lineamientos respecto a la educación infantil, inspirados en las enseñanzas de Pestalozzi y Fröebel y en el año de 1884, el mismo Manuel Cervantes establece el primer kindergarten en la Ciudad de México.

El surgimiento y transformación de los kindergartens en México se dio de la mano con cambios en la educación. Boneta (1954) señala que entre 1849 y 1890 es un período fecundo en que se fundan las escuelas normales en diversos puntos de la República, incluida la Ciudad de México. Los planes de estudio de las escuelas normales se van también modificando a través de los años y con ello la preparación de las educadoras de párvulos. En 1887 (de acuerdo con Ramos op. cit.), el plan de estudios de la escuela normal para profesores incluyó en los últimos años de la carrera (que duraba cuatro años) enseñanzas acerca de educación preescolar y en el año de 1891 el Ministerio de Instrucción Pública (en ese entonces coordinador de las escuelas normales y del ámbito educativo del país) estableció que la escuela de párvulos se anexara definitivamente a la normal para profesoras, dando así prioridad a la mujer de comprender y guiar las experiencias infantiles, de hecho, el kindergarten surge como un proyecto en el que el sentido femenino puede hacer posible una vida infantil feliz. Sin embargo, no fue sino hasta el año de 1909 cuando se inauguró la carrera de educadora de párvulos. Ramos (op. cit.) cita a la mexicana Berta Von Glümer como la persona que presentó el plan para el curso de educadoras después de haber sido comisionada para estudiar la organización de escuelas de educadoras en Nueva York con apoyo de la Secretaría de Instrucción Pública.

La época del Porfiriato fue una etapa importante para el desarrollo de las escuelas de párvulos, Bazant (op. cit.) analiza esta etapa de la educación en México y cita los importantes inicios ya señalados con Laubscher y Cervantes Imaz en 1883 y 1884 respectivamente, pero hace referencia a que algunos estados como San Luis Potosí ya tenía cuatro jardines de niños desde 1881 y otras entidades como Jalisco y Sonora incluyeron en sus escuelas elementales un departamento de párvulos.

También en la época Porfirista Larroyo (op. cit.) destaca el trabajo realizado en la educación por el maestro Justo Sierra (Ministro del Departamento de

Instrucción Pública) y en particular en el reconocimiento y continuidad de los jardines de niños como instituciones importantes. Enero de 1904 es referido por el mismo Larroyo como la fecha en que se establecen de manera definitiva los jardines de niños en la Ciudad de México, se fundaron dos y llevaron los nombres de los padres de estas instituciones, el primero se llamó Federico Fröbel y el segundo Enrique Pestalozzi, la directora del primero fue Estefanía Castañeda Núñez de Cáceres, quien pasó a jugar un papel fundamental en el progreso de los jardines de niños, esta mujer ofrece un amplio proyecto basado en su experiencia, en múltiples estudios y en conversaciones con el maestro Justo Sierra. En el proyecto se establece la reorganización de la escuela de párvulos en el año de 1903 y a partir de este año es cuando se inicia la instalación de estas escuelas en el Distrito Federal. Pérez (1948) extiende un documento en el que da a conocer las acciones y la filosofía de Estefanía Castañeda, reconociéndola como una de las principales fundadoras del quehacer pedagógico preescolar y planteando la posibilidad de analizar la evolución del quehacer didáctico y los lineamientos y principios del trabajo preescolar, iniciando el análisis en el año de 1896 en Tamaulipas, donde se crean lineamientos para una escuela modelo para párvulos sostenida con fondos del estado, estableciendo que se admitirán niños de 3 a 6 años sin distinciones sociales, hasta completar un número de 120 con 4 educadoras a cargo, en el mismo documento se plantea que el año de 1903, el kindergarten tiene por objeto proporcionar al párvulo el cuidado y protección que necesita para preparar su espíritu para la vida de la acción, la honradez y el progreso.

La influencia del trabajo realizado por Castañeda en los Estados Unidos (específicamente en Nueva York) es la base del programa a desarrollar con temas de la naturaleza, cultura física, trabajos manuales, número, lenguaje y cultura moral, se concibe al niño como un ser en formación que debe ser apoyado con cuidado y afecto para que desarrolle respeto y cooperación con todos, es decir, que ya existe una mejor planeación para lo que se pretende lograr. La función de la educadora radica en proponerse actividades para organizar experiencias para llevar al niño al conocimiento en diversas áreas, se resaltan como en el origen las características femeninas como la dulzura, paciencia y serenidad.

La creación de la carrera de educadoras de párvulos trajo grandes mejoras a los jardines de niños, pues surgió de la necesidad de contar con personal eficiente y especializado en el sistema Froebeliano, considerado entonces como el mejor y basado en estudios relacionados con necesidades biopsíquicas de los niños en edad preescolar. Sin embargo, Ramos (op. cit.) cita que fue hasta el año de 1944 cuando se aceptó en un congreso de escuelas normales en Saltillo Coahuila, que se establecieran cursos de preparación en todas las normales del país para que los jardines de niños pudieran contar con personal docente preparado para la labor con los niños, pero conforme transcurrió el tiempo entre la creación de la carrera de párvulos (1909) y este congreso (1944), los requisitos de ingreso a dicho curso se fueron modificando, siendo cada vez mayor la exigencia de preparación y ya en 1939 se exigían en el plan 3 años de secundaria y 3 de especialización, siendo la generación de 1941 la primera que recibió esta

preparación.

La concepción que se tiene del párvulo se va transformando gradualmente pero en esencia se mantienen conceptos como el de un ser en desarrollo, que debe ser cuidado y educado con dulzura y paciencia e incluso como un ser débil que debe ser fortalecido y atendido antes de la edad de la enseñanza obligatoria (En Pérez op. cit.).

Los métodos de enseñanza de la disciplina y el aprendizaje también se van ampliando y de las sencillas clases de catecismo y silabario de San Miguel mencionadas en los inicios del kindergarten, pasamos a programas cada vez más enriquecidos de variadas actividades como el canto, los juegos gimnásticos y las labores manuales. Larroyo (1962) plantea que en 1925 los procedimientos Froebelianos predominaban en los centros de educación preescolar, pero empezaban a perder su valor a través de la rutina, por lo que el objetivo de las primeras directoras de esas instituciones se centró en destruir la rutina para colocar a los alumnos en posibilidad de recibir una educación acorde a su capacidad mental, resaltando los trabajos constructivos, cuentos y leyendas relatados por educadoras y el ejercicio físico; así las educadoras solo debían guiar la disposición espontánea del niño para iniciar y fijar hábitos físicos, morales, intelectuales y sociales. Se rescata el contacto con la naturaleza y se suprimen los ejercicios especiales para la educación de los sentidos, junto con los programas detallados de estudios.

Para el año de 1928 Pineda (1964) menciona que surge una reforma educativa en la que se elimina el término de kindergarten para traducirlo al español como jardín de niños y esta reforma trajo consigo modificaciones en las condiciones (apariciencia del plantel), ambiente social, lineamientos) acordes con la primaria y nuevos objetivos (resaltando el del cuidado de la salud del niño y el de las actividades adecuadas a su edad y grado).

Díaz y cols. (1982) realizan una revisión de la evolución de la educación preescolar a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública; de este documento se pueden rescatar aspectos importantes que marcan significativos cambios. Fue en el período presidencial del General Alvaro Obregón cuando se estableció la Secretaría de Educación Pública (1920-1924) como secretaria de estado y a cargo de varias instituciones, incluida la educación normal y con ella los jardines de niños del D.F. y territorios sostenidos por la federación, pero en el año de 1937 se le atribuyó la atención y normalización de los centros de educación preescolar al Departamento de Asistencia Social Infantil, situación que fue refutada en el año de 1941 por un grupo de educadoras que consideraban que los jardines de niños debían depender de un órgano específico del estado que controlara todo el sistema educativo y no por dos o más y las educadoras debían integrarse al Magisterio Nacional. Además de estas peticiones se suman algunas referentes a derechos de las maestras como la conservación de plazas, plazas de planta, igualar sueldos en plazas de inspección y estabilizar las casas en renta que servían para instalar los jardines de niños. Podemos decir que ésta es la primera

expresión de exigencia de derechos laborales aunado al establecimiento de condiciones adecuadas para trabajo con preescolares y se obtuvieron algunos logros. En 1942 se publicaron en el diario oficial los lineamientos para la educación preescolar y como mencionamos previamente cada vez eran más específicas las metas a seguir y los métodos empleados para conseguirlas.

López y Homar de Aller (1970) sugieren que en 1942 con la creación de programas el jardín de niños se muestra ya como institución nacional que constituye el primer peldaño en la escala de la obra educativa y está destinada a educar al niño de acuerdo con su realidad social y a capacitarlo para dar respuesta a las demandas que la vida le reclama, a partir de ese entonces se iniciaron ideas de extender la educación preescolar a toda la población infantil de la República, sin pretender que fuera obligatoria y se pretendía darle un contenido más mexicano a través de la transmisión de la música popular, danzas, juegos, etc.; En este mismo año el presidente de la República decretó (según Zapata 1951) que los jardines de niños se reincorporaran a la Secretaría de Educación Pública después de haber pertenecido a la Dirección General de Asistencia Infantil desde 1937; Zapata agrega que el nuevo programa se basaba en las experiencias del niño (párvulo) a través de sus relaciones con el hogar, la comunidad y la naturaleza y el fin era capacitarlo para dar respuesta a las demandas que la vida le haría.

A partir de esta etapa se pone una especial atención a los múltiples aspectos a considerar al revisar los programas de educación preescolar y se inicia una constante revisión de los mismos. Zapata (op. cit.) y Zapata (1962) refiere con detalle aspectos que son considerados en los nuevos programas tales como: el conocimiento del niño, las características que una educadora debe poseer, el ambiente del jardín de niños acorde a las características de niños en edad preescolar, las acciones a realizar y áreas a estimular a través de éstas, etc.

El notable crecimiento de la educación preescolar como institución educativa se manifestaba en el contenido cada vez más variado de sus programas, en la revisión constante de los mismos, con la fundación de la escuela para educadoras en 1948 y con el creciente número de establecimientos destinados a funciones de jardines de niños que aunque aumentaban, sólo revelaban la insuficiencia de éstos en la demanda que la población presentaba. Zapata (op. cit.-b) alrededor de 1950 señala que: "Es urgente, pues, multiplicar los jardines de niños. El porcentaje de párvulos que, en la actualidad se atiende es reducidísimo... la escuela primaria no recibe el contingente de niños preparados en el jardín como fuera de desearse..." (p. 171). "Es necesario, pues... la preparación que debemos dar a la educadora de los estados..." (p. 178). "Escuelas normales para educadoras es nuestra más grande ambición..." (p. 180).

De acuerdo con Zapata (op. cit.-b) para 1950 la inscripción de niños en toda la República era de 86,724 alumnos, por lo que aumentó el número de educadoras, acompañantes y trabajadores manuales; además el aumento del prestigio del jardín de niños en México se puso de manifiesto con la invitación otorgada a México para participar en un congreso celebrado en París en 1949 organizado por

la Organización Mundial de Educación Preescolar que reconoció el trabajo realizado por las instituciones mexicanas en este nivel.

Pineda (op. cit.) hace alusión al entusiasmo que se genera por la educación preescolar en el país, manifestada en el aumento del número de jardines controlados por la Dirección General de Enseñanza Preescolar, que pasó de 660 en 1947 a 1,227 en 1954, remarcándose además el eclecticismo en el que cayó el jardín de niños en esta época y en donde se le brinda al niño un papel más activo.

Un documento de la U.P.N. (1981) señala que como resultado del plan de once años propuesto por el secretario de educación Jaime Torres Bodet para mejorar y ampliar el servicio de la educación primaria, en 1960 se comienzan a aplicar los nuevos planes de trabajo para los jardines de niños; en 1963 y 1964 se ponen en marcha otras reformas en todo el sistema de enseñanza normal, encaminadas a la formación del nuevo tipo de maestro que reclamaba la transformación histórica y socioeconómica de México.

El planteamiento de mejoras educativas y el discurso de extender los servicios a la población en edad de recibir educación preescolar, parecía cubrirse con el aumento en el número de la población atendida, ya que para 1960 se atendían 230 mil alumnos, pasando a 337 mil en 1965 (Palerm 1969) y ascendiendo a 3,416 jardines con 440,438 alumnos atendidos en 1970 (S.E.P. 1970).

A pesar del incremento numérico algunos autores describen algunas condiciones desfavorables para el desarrollo del sistema preescolar; Palerm (op. cit.) señala que: "La información disponible sobre el sistema preprimario resulta notablemente insuficiente. La escasez de datos es una consecuencia del poco desarrollo y de la escasa atención que ha recibido este sistema, a pesar de su importancia." (p. 32); este autor agrega que la mayoría de instituciones que ofrecen el servicio preescolar son de carácter privado y atienden a grupos sociales con ingresos medios y altos, configurándose así, una situación típica de desigualdad de oportunidades.

Otras situaciones adversas son descritas por Muñoz y Castellón (1969) cuestionando el funcionamiento del sistema educativo en detrimento de la educación preescolar, ellos señalan que: "Las medidas que las autoridades educativas han tomado con respecto a la enseñanza normal, vienen restringiendo la matrícula de la misma, pues a toda costa se quiere evitar una producción de maestros que supere el número de plazas que la federación crea periódicamente. Esto ciertamente permite controlar el problema de la desocupación docente, pero al mismo tiempo detiene los planes que se han elaborado para ampliar la capacidad del sistema en todos sus niveles." (p. 21). Estos autores se refieren a las metas teóricas establecidas por la Comisión Nacional para el Planteamiento Integral de la Educación encaminadas a que el sistema pudiera atender en el año 2000 a la población preescolar en proporciones significativas respecto a la población en edad escolar, para esto, agregan que será necesario incrementar la

capacidad del sistema en este nivel, para lo cual sería preciso mejorar sensiblemente la tendencia que muestra.

El discurso institucional para los años ochentas se centra nuevamente en la necesidad de atender a la población en su mayoría o en su totalidad. En el documento de U.P.N. (op. cit.) se señala que uno de los objetivos del sector educativo para el período 1979-1982, es el de asegurar la educación básica a toda la población, por lo que se pretende llevar la educación preescolar a todos los niños; al respecto Solana (1979) menciona que una de las metas que se proponen a la nación para 1982, es la de ofrecer un año de preescolar o su equivalente al 70% de los niños de cinco años y el objetivo final es el de llevar la educación preescolar a todos los niños.

Bárcena (1988) establece un recuento basándose en datos de la Secretaría de la Economía Nacional y de la Dirección General de Educación Preescolar, en el que establece que en 50 años (1927-1977) se crearon 4,597 jardines de niños, con un total de 674,830 niños atendidos, pero de 1976 a 1982 es decir, en sólo seis años la institución creció lo mismo que en los pasados 50 años, ascendiendo a un total de 9,554 jardines de niños y un total de 921,908 niños atendidos, la autora atribuye este aumento tan notable al valor que se le fue dando a la institución preescolar para reducir el fracaso y la deserción en la primaria, considerando que ambas instituciones habían estado desvinculadas históricamente.

Aunado al crecimiento que la institución preescolar ha tenido, Bárcena (op. cit.) hace un análisis de las condiciones y las metas de la institución preescolar señalando que: "De acuerdo con el discurso institucional, la educación preescolar tiene como meta general la de promover el desarrollo integral y armónico del niño... Permitir, promover y estimular todas sus potencialidades... el discurso distingue cuatro áreas... la emocional social, la cognoscitiva, la lingüística y la motriz" (p. 98). Para esta autora la institución preescolar ha constituido un reducto femenino con un sistema de autoridad similar al matriarcado que se sostiene en el ejercicio rígido de la disciplina controlado mediante el funcionamiento de una pirámide delimitada de autoridad en donde participan educadoras, directoras, inspectoras, coordinadores, etc.; detectándose serios rompimientos entre lo que las educadoras hacen y lo que las autoridades dicen que debe de hacerse y señala también que: "Las características principales de la estructura de poder actual son una consecuencia de la historia de la institución y de la formación institucional de las educadoras." (p. 87). La formación a la que se refiere la autora es aquella que reciben las educadoras en escuelas maternalistas y autoritarias, de manera que cuando terminan sus estudios, se pueden adaptar sin dificultades a la estructura de poder de la institución preescolar.

Resulta contradictorio que por un lado se conciba a la educación preescolar como el seno de la paciencia, dulzura, comprensión y libertad para ser enseñados a los niños y por otro lado se detecten luchas de poder y estructuras rígidas de disciplina como lo sugiere Bárcena (op. cit.), si esto ha ocurrido desde los inicios de la institución preescolar y predomina en la actualidad, resulta un tema de gran

importancia y de un profundo análisis por las implicaciones que acarrea al nivel de las relaciones humanas al interior de las instituciones.

Resulta positivo el notable crecimiento de las instituciones dedicadas a la educación preescolar y los cambios en el contenido de los programas, que hasta la fecha actual siguen siendo revisados y modificados buscando su actualización acorde al modo de vivir de los mexicanos, sabemos que estos factores no pueden garantizar una educación de calidad y mucho menos si nuestra base de análisis es el desarrollo emocional que exige una profunda investigación de muchos factores que por lo general son poco trabajados, pero si nos pueden ofrecer un panorama general de la evolución de la enseñanza preescolar, de algunos obstáculos en su desarrollo y de condiciones favorables que han permitido su crecimiento.

1.2 - SITUACIÓN ACTUAL

La atención cada vez mayor que ha recibido la institución preescolar se ha visto reflejada en hechos como los citados en un documento del Poder Ejecutivo Federal (1989) en donde se señala que actualmente dos de cada tres niños tienen acceso a la enseñanza preescolar y ésta promueve el desenvolvimiento integral del niño ofreciéndole oportunidades de realización individual y constituye la base de su desempeño en los niveles educativos subsiguientes, además se señala la necesidad de aumentar el servicio, principalmente en zonas marginadas, rurales e indígenas, de articular los programas escolares y de ajustar el modelo educativo a las circunstancias del niño mexicano.

Todos los aspectos señalados en el párrafo anterior revelan las líneas sobre las que los objetivos gubernamentales se han enfocado para buscar una educación de mayor calidad, aunque no contamos con referencias claras con información documentada de los resultados obtenidos hasta ahora a nivel interno, es decir, con las personas encargadas de impartir la educación, que en el nivel preescolar son las educadoras.

De parte de los dirigentes de educación preescolar se ha dado continuidad al trabajo en la elaboración de proyectos que consideran aspectos señalados, como es el caso de la atención a grupos marginados rurales e indígenas (S.E.P. 1992) y los cambios en el contenido de los proyectos educativos con las consecuentes modificaciones en la práctica de la labor docente, véase como ejemplo el programa para la modernización educativa 1989-1994, (1990) con su propuesta pedagógica de educación preescolar en donde se plantean propuestas para trabajar en función del interés del niño por la realidad a través de distintos temas (unidades) desiglosadas en contenidos y alcances formativos que representan comportamientos a lograr para garantizar el desarrollo del niño preescolar.

Derivado de estos planteamientos surge el llamado método de programas

por proyectos (S.E.P. 1992) que se basa en el interés del niño y sus necesidades, partiendo de la organización de juegos y actividades acordes a la edad y que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema a resolver o una actividad concreta.

Las modificaciones de los programas son extensas y continuamente variables, cabe destacar los ejemplos mencionados como una forma de vislumbrar el por que los programas de educación preescolar han sido tan extendidos en su contenido, además de que los conocimientos, conceptos y expectativas de la infancia se han transformado radicalmente.

Mientras que en la mayoría de estados se ha dado continuidad al uso del método de proyectos señalado previamente, en la Ciudad de México se ha dado una nueva propuesta educativa para el nivel preescolar, a través de la cual se pretende que el niño adquiera una amplia serie de aprendizajes organizados en propósitos. El surgimiento de estos nuevos planes se da en un marco de elaboración de programas de fortalecimiento de las escuelas y es planteado para iniciar el ciclo escolar 1988-1999 por la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal y se propone lograr dicho fortalecimiento tomando como base la planeación, la organización de los servicios, el fomento a la comunicación en la escuela y la vinculación con los padres y las madres de familia.

La intención de estos nuevos planes es la de plantear por medio de propósitos (llamados propósitos de la educación preescolar), las competencias que los niños y niñas deberán adquirir al asistir al jardín de niños, dichas competencias se proponen en términos de habilidades y actitudes y se pretende colocar a la docente como principal protagonista del hecho educativo, pues ella es la encargada de organizar el proceso de enseñanza para que los niños y las niñas aprendan y también debe propiciar con su intervención pedagógica que los niños y las niñas logren las competencias de la educación preescolar, todo esto con la colaboración de otros docentes implicados en el proceso educativo del niño.

En el ciclo escolar 1999-2000 se dan algunas modificaciones a este planteamiento pero se conserva la base inicial de los propósitos y del rol de la educadora, en las orientaciones pedagógicas para la educación preescolar de la Ciudad de México (ciclo escolar 1999-2000) se plantea un modelo de formación preescolar flexible y acorde a las características de los niños en esta etapa, se enfatiza el nuevo papel de mediadora atribuido a la educadora, lo cual implica que ella es quien debe mediar en la formación de los niños y las niñas al ser un individuo con mayor conocimiento y experiencia, este enfoque concibe el desarrollo del ser humano como producto de las relaciones con otros, en contextos sociales, culturales e históricos determinados y la forma en que el individuo va construyendo su propio conocimiento con base en estas relaciones.

Se retoma también el término de "ambiente de aprendizaje" ya planteado en ciclos escolares anteriores y que es un concepto determinado por las relaciones que los niños establecen entre sí y con su ambiente, incluyendo en éste a la

educadora (la comunicación con ella y la estimulación de aspectos del aprendizaje que ella haga, todo esto enunciado como "comunicación" y "actividades de enseñanza-aprendizaje" respectivamente) y las "condiciones físicas" que incluyen el uso de espacios y materiales. Cabe destacar que retomaremos más adelante este concepto de ambiente de aprendizaje para la aplicación de nuestra investigación y que el hecho de referirnos de manera específica a las características del contenido de los programas de preescolar en la Ciudad de México en este último apartado se debe a que éste es el lugar donde se llevó a cabo el estudio que realizamos.

Consideramos necesario encuadrar nuestro análisis y evitar una extensión exagerada de información acerca de la institución preescolar, pues el objetivo de este apartado es el de dar un panorama general del tema.

Para el ciclo escolar 2000-2001 se reorganizan los contenidos de los propósitos pasando de ser generales a específicos por grado (1º, 2º y 3er grados), jerarquizándolos en función de la edad de los preescolares y no se encuentran variaciones significativas en el modelo del nuevo ciclo escolar (2001-2002) en donde sólo se dan leves cambios en la terminología.

Los contenidos del nuevo enfoque en el que se centra la educación preescolar resultan interesantes y parecen ofrecer grandes probabilidades de desarrollo; la pregunta clave es: ¿Cómo se llevan a cabo estos proyectos?, con la disyuntiva de saber de que manera se pueden estar desarrollando estos prometedores planes considerando algunos factores que intervienen en la práctica de la educación. Si reconocemos el valor del planteamiento de Bárcena (op. cit.) en el cual se reconsideran cuestionamientos a un sistema de poder y autoritarismo ejercido sobre las educadoras entre otros factores disfuncionales en el ejercicio de la educación y lo comparamos con un modelo de enaltecimiento de la función de la educadora en la nueva propuesta educativa, o si consideramos que la educadora debe ser mediadora en la adquisición de propósitos como el de "Mostrar una imagen positiva de sí mismo" (Orientaciones pedagógicas para la educación preescolar de la Ciudad de México 2000-2001, p. 9) en el cual se pone en análisis la seguridad y confianza que ella tenga en sus propias capacidades y si nuevamente establecemos una comparación con lo señalado por la misma Bárcena acerca de que las educadoras muestran un conformismo y poco sentido crítico ante las imposiciones, resultaría entonces importante indagar si estas situaciones se extienden a todo el sistema preescolar, qué implicaciones tienen y cuestionar de esta forma, no los contenidos de los programas en sí, sino el ejercicio de los mismos en la práctica educativa, aunque esta propuesta rebasa la finalidad de este trabajo.

CAPITULO 2

DIFERENTES CONCEPTOS DE INTELIGENCIA

El desarrollo humano ha exigido continuamente la investigación de sus diferentes características, destacando entre ellas la inteligencia, la complejidad de este fenómeno singularmente desarrollado en el ser humano por su capacidad cerebral, ha generado una gran diversidad de definiciones, puntos de vista y formas de estudiarla.

En este capítulo revisaremos diferentes propuestas científicas acerca de la inteligencia, enfatizando en conceptos tradicionales y de gran peso por el reconocimiento y funcionalidad que han tenido en la ciencia psicológica, específicamente nos referiremos al punto de vista de la psicometría, a la propuesta de Jean Piaget y de manera más somera, a algunas otras aproximaciones que han aportado propuestas para abordar el tema.

2.1 - LA INTELIGENCIA Y LAS PRUEBAS PSICOMÉTRICAS

Encontrar una definición de inteligencia es complicado por la gran cantidad de aproximaciones que se han adentrado al estudio de este fenómeno y por los diferentes procedimientos empleados para tal fin. Un enfoque que ha sido y es muy importante para este tema, es el de la medición de la inteligencia por medio de pruebas psicométricas o tests de inteligencia. Arias (1981) señala que el término "test" fue empleado por primera vez por Catell en 1890 para designar a una serie de pruebas psicológicas empleadas para examinar las diferencias individuales de estudiantes universitarios.

A principios del siglo XX Los tests inician su desarrollo con los trabajos del psicólogo francés Alfred Binet, quien ideó el primer test científico para medir la inteligencia humana en el año de 1904 (Román 1979). Binet relacionaba la inteligencia con la comprensión, la invención, la dirección y la crítica, en resumen, con el juicio, a través de sus investigaciones y las realizadas por Theodore Simon (en grupos de niños), crearon el test Binet-Simon para niños, descubriendo a su vez que a ciertas edades se alcanzaba cierto nivel de actividad mental, creando de esta forma el concepto de edad mental, esto en contraposición a la edad cronológica, es decir, que la edad mental era la que los niños alcanzaban por medio de la aplicación de la prueba y que se manifestaba a través de cierto nivel de actividad mental. Posteriormente Stern sugirió la división de la edad mental obtenida en las pruebas sobre la edad cronológica del niño, para así obtener el coeficiente intelectual o C.I. Más adelante se sugirió multiplicar el resultado de esta división por 100 con el fin de evitar decimales y fue así como se complementó la

propuesta para obtener el coeficiente intelectual, el cual ofrece un resultado numérico que hace posible evaluar la inteligencia de un individuo.

El test de Binet y Simon fue perfeccionado en Estados Unidos por Lewis M. Terman de Stanford, creando así el test Stanford-Binet, que se popularizó en Estados Unidos y fue el primer test en el cual los resultados se obtenían sobre la base del C.I. Los tests de Binet y Terman dieron lugar a una extensa investigación y desataron un gran interés por el uso de los mismo, a su vez se desarrollaban numerosas propuestas para estudiar la inteligencia.

Bernstein (1988) refiere el método introducido por Spearman en 1904 denominado análisis factorial que sirve para determinar factores de inteligencia, estos factores han dado lugar a diversas teorías de la inteligencia, teniendo todas en común la creencia en la posibilidad de explicar la inteligencia como una entidad medible en la extensión y organización de las habilidades intelectuales por medio del número. Bernstein señala también la existencia de teorías de la inteligencia que se ubicaban en contraposición a la propuesta de Spearman (por ejemplo la teoría multimodal de Thorndike y Godfrey o la teoría del análisis multifactorial de Thompson) y resalta la importancia del modelo de Spearman en el desarrollo de test mentales como la prueba de Raven (matrices progresivas).

Papalia y Wendkos (1978) afirman que dos de las pruebas de inteligencia más importantes en la primera infancia son las de Stanford-Binet y la de Wechsler y describen que cada una de estas pruebas evalúa el coeficiente intelectual en diferentes aspectos; la Stanford-Binet en memoria, relaciones espaciales y juicio práctico en situaciones de la vida real y el Wechsler en escalas verbales y escalas de desempeño. Papalia y Wendkos (1997) señalan que el método psicométrico intenta medir la inteligencia en términos de cantidad mediante las pruebas, detectando que tanto de ciertas habilidades posee una persona (por ejemplo en comprensión o en razonamiento) y con la ayuda de estos métodos se puede predecir en los niños su futuro desempeño en la escuela con mucha exactitud, tomando como base el desempeño que tengan en cada prueba.

Actualmente existe una infinita cantidad y variedad de pruebas de medición de la inteligencia desde los tests más sencillos en su aplicación e interpretación, como el test de Goodenough (figura humana para niños), hasta los más elaborados y de larga aplicación temporal como el ya mencionado Wechsler (denominado WPPSI para preescolar y primaria). Medina (1962) señala que el test de Goodenough es el más práctico y sencillo porque permite economizar tiempo y por la enorme simpatía que despierta entre los niños el simple hecho de dibujar la figura de un hombre, aunado a que este test posee un elevado índice de validez y fiabilidad (aspectos de importancia fundamental en todo test científico). Medina agrega que Florence Goodenough –autora del test en 1957- afirmaba que en el sencillo acto de dibujar la figura de un hombre, el niño debe activar diversos recursos mentales como asociar rasgos gráficos con el objeto real, valorar, analizar y representar los componentes del objeto, analizar las relaciones espaciales, formular juicios de proporcionalidad (cuantitativas), abstraer, coordinar

visomanualmente, etc. El sustento del test de Goodenough se ha demostrado en investigaciones que sostienen que los dibujos infantiles dependen principalmente del desarrollo intelectual.

Continuando con el análisis de los aspectos a evaluar con las pruebas psicométricas, reiteramos que en el caso de la prueba de Wechsler el proceso se torna más complicado, ya que incluye 12 subpruebas, 6 forman la escala verbal (información, aritmética, comprensión, semejanzas, vocabulario y retención de dígitos) y 6 forman la escala de ejecución (figuras incompletas, ordenamiento de dibujos, diseño con cubos, ensamble de objetos, claves y laberintos). Esquivel y cols. (1992) afirman que la construcción de las escalas de Wechsler (WAIS, WISC y WPPSI), están basadas en la utilidad que brindan para cuantificar la inteligencia, considerándola en sus diversos factores compuestos (escalas y subpruebas).

La variación en las pruebas también se refleja en las calificaciones, ya que algunas califican solamente un C.I. total, mientras que otras desglosan los puntajes que son distribuidos en subpruebas, obteniéndose un valor para cada una de éstas.

Las pruebas de inteligencia han encontrado muchas aplicaciones en el campo de la psicometría aplicada, ya sea en lo clínico, educativo o industrial, no existe duda de la utilidad que éstas representan en la práctica, ya sea para medir el rendimiento escolar futuro, para clasificar individuos en determinados grupos de acuerdo a su rendimiento, para la realización y complemento de estudios psicológicos en donde se requiere explorar diversos aspectos incluido el intelectual, etc.; de igual manera el uso de estas pruebas ha recibido severas y persistentes críticas inherentes a su uso o a las consecuencias aparentemente negativas para algunos individuos o grupos.

Yelon y Weinstein (1988) nos plantean (basándose en Ebel 1963-) algunas críticas en contra de las pruebas psicométricas resaltando lo injustas que éstas pueden resultar cuando se aplican a grupos minoritarios para los cuales dichas pruebas no fueron diseñadas, además las pruebas pueden señalar a un alumno como un ser de inteligencia inferior arruinando su autoestima y su motivación para aprender, determinando así su futuro desempeño social; pueden también fomentar un concepto estrecho de las habilidades y reducir la diversidad de talento disponible en cada individuo, fomentando procesos de evaluación impersonales, inflexibles y mecanicistas.

La posición de Yelon y Winstein (op. cit.) no es sólo de críticas negativas, también resaltan el valor de las pruebas psicométricas citando un texto (Harvard Educational Review) en donde se propone que si un niño culturalmente privado califica con un puntaje bajo, esto no es culpa de la prueba, sino de la injusticia del orden social. Estos autores sugieren también algunas observaciones respecto a los usos que se les pueden dar a las pruebas con el fin de aplicarlas con mesura y manejar los resultados con cautela, sugiriendo además que los resultados de las pruebas sólo dan una imagen aproximada del alumno, por lo que se debe de

profundizar para descubrir habilidades particulares de éste, de igual manera, el niño no deberá quedar estereotipado intelectualmente con una calificación de prueba y se debe de evitar a toda costa que esta calificación influya en las expectativas de los maestros sobre el probable rendimiento de los alumnos en la realidad.

Otro autor que pone una especial atención en las críticas hacia las pruebas de inteligencia es Kaufman (1979) mostrando una singular preocupación por el curso que se les ha dado respecto a su empleo, pues considera que se ha abusado en su uso. En cuanto al discutido tema de una probable predisposición racial de las pruebas en perjuicio de algunas minorías (básicamente la raza negra en los Estados Unidos), este autor reconoce ésta y otras limitaciones y dificultades a enfrentar, sobresaliendo la dificultad de desarrollar conceptualmente las pruebas en concordancia con los avances de la psicología y la neurología, la polémica existente en cuanto a que las pruebas evalúan predominantemente las áreas verbales y con ello el hemisferio cerebral izquierdo, perjudicando con ello a algunas culturas que estimulan el desarrollo del hemisferio derecho del cerebro a través de la enseñanza de patrones de comportamiento no verbales y finalmente la etiqueta social que se produce con el término "coeficiente intelectual", que puede generar dificultades por las connotaciones emocionales que implica, sobre todo cuando se le asocia con términos como el de "deficiencia mental".

Sin embargo, el mismo Kaufman nos invita a emplear los tests de una forma razonada y conciliadora argumentando que: "...se pide flexibilidad y discernimiento de parte del examinador, y se reconoce el test como un medio de asistencia dinámico y no como un instrumento para la colocación, clasificación o cualquier otro tipo de opresión académica. En pocas palabras, la psicometría razonada es la clave..."(p. 1). Continúa señalando que a pesar de las deficiencias, los tests de inteligencia siguen siendo los mejores instrumentos disponibles para poner de manifiesto el funcionamiento mental de una persona y constituyen un número conocido en lo clínico y la psicometría y han sido tema de trabajos de investigación en psicología, educación y neuropsicología.

Queda de manifiesta que la creación y el empleo de los tests de inteligencia han generado una extensa investigación y un considerable número de posiciones e intervenciones a favor y en contra, pero sobre todo nos revela el porque no es sencillo manejar conceptos específicos de inteligencia, pues en esta búsqueda nos topamos con discrepancias que nos introducen con facilidad a situaciones controvertidas de diversa índole (no sólo psicológicas, sino también sociales, biológicas y morales).

Papalia y Wendkos (op. cit.-a) exponen también argumentos a favor y en contra, expresando a favor de las pruebas el hecho de que estén unificadas existiendo extensa información sobre su validez y confiabilidad, consideran que los puntajes obtenidos son un buen pronóstico de los logros escolares y ayudan a identificar a los individuos brillantes de los que necesitan ayuda especial (ya previamente se comentaron las disyuntivas respecto a estas aparentes ventajas),

como críticas en contra enfatizan los prejuicios culturales hacia grupos minoritarios y hacia la subestimación de las capacidades intelectuales a partir de los puntajes; además suponen que se dejan de lado capacidades que son importantes como la capacidad de supervivencia (sentido común y astucia para la vida diaria), las capacidades sociales, el talento en música y arte y el conocimiento de sí mismo.

Las pruebas de inteligencia han abarcado un importante campo de la psicología y en el contenido mismo de sus estructuras respectivas (citamos previamente como ejemplos los tests de WAIS y de Goodenough) muestran de manera implícita la visión que sus autores tienen de la inteligencia, así lo indica Lyman (1977) al precisar que la inteligencia es un concepto abstracto y existe muy poco acuerdo general en su significado preciso y cada autor de cada test tiene su propia definición que se refleja en los diferentes tests, por ejemplo, algunos tests incluyen reactivos verbales, otros bastantes material no verbal, otros resaltan la solución de problemas y otros la memoria. Lyman agrega que la inteligencia ha recibido muchos nombres como madurez mental, capacidad general, capacidad académica, etc. Y que todos significan más o menos lo mismo que inteligencia aunque pueden diferir en el énfasis o en la aplicación. De todas estas afirmaciones se destaca la variedad de características del contenido de la pruebas que se manifiestan en un sin número de habilidades probables de ser evaluadas para detectar el nivel de inteligencia de un individuo y que nos ofrece una serie de elementos que pueden ser entendidos como capacidades que de manera indirecta nos orientan en la búsqueda de nuestro tema. Se destaca también la cautela con que se maneja el término "inteligencia" y la probable inclusión de un concepto y finalmente la amplitud de sinónimos y definiciones existentes.

Según Meirovitz y Jacobs (1985) la mayoría de la gente confunde las facultades mentales con la inteligencia e incluso los psicólogos y los diccionarios fallan al definirla de manera exacta, los autores establecen que las definiciones más comunes incluyen la aptitud para adaptarse a situaciones nuevas y para resolver problemas en un medio ambiente mudable.

Otra definición la ofrece Super (1962) señalando que se debe buscar una definición operacional y decir que la inteligencia es la habilidad para tener éxito en la escuela; cita una definición de Garret (1946) que es también operacional porque está basada en la solución de problemas que son comunes en los tests de inteligencia.

Las definiciones y propuestas de estudio de la inteligencia que los autores nos ofrecen nos permiten vislumbrar el valor de las pruebas en el sentido de que existe una coherencia en la visualización del concepto de cada autor y la forma en que se aplica en el terreno práctico, es decir, en la evaluación de los resultados de cada prueba aplicada, lo cual nos muestra una congruencia entre objetivos y contenidos de las pruebas. Podemos afirmar que los términos empleados en torno a las pruebas tales como aptitud, éxito escolar, memoria, reactivos verbales o no verbales, adaptación a situaciones nuevas, etc., proporcionan una valiosa guía para entender la inteligencia como un cúmulo de habilidades que aplicadas en la

vida real, ya sea de manera aislada o combinando unas con otras, ofrecen a cada individuo medios para desenvolverse en su ambiente. Entendemos también que una de las discusiones principales se centra en la posibilidad de que la aplicación de pruebas con sus respectivos resultados sea un real indicador o predictor de éxito futuro, lo cual nos ubica nuevamente en posiciones discrepantes que retomaremos en otro apartado.

Finalizaremos con un concepto de inteligencia que propone Machado (1975) quien se remonta al origen de la palabra proveniente del latín "intelligentia" que literalmente dice "entre-ligare" y significa unir de nuevo o relacionar, entonces, podemos entender que la inteligencia es una aptitud para encontrar relaciones y para relacionar, ya sean pensamientos, objetos, operaciones, etc., dando como resultado que será más inteligente aquél que tenga mayor facilidad para detectar relaciones y aplicarlas.

Tanto en la aplicación de pruebas psicométricas como en la vida cotidiana se requiera de que el individuo plasme sus habilidades en tareas o en situaciones determinadas, para ello se requerirá que relacione, asocie, razone, que emplee recursos verbales y no verbales, que ejecute acciones, a veces con la mayor precisión posible, a veces con presión de tiempo. Todos estos requerimientos para medir la inteligencia hacen reiterativo el porque de tantas definiciones y desacuerdos y el porque de las frecuentes transformaciones de las pruebas para ser adaptadas a tiempos diferentes y a culturas diferentes respecto a aquellas para las que fueron creadas. El proceso de cambio continuo tanto de las pruebas psicométricas como del concepto de inteligencia se resume en las palabras de Machado (op. cit.): "La inteligencia fundamentalmente es resultado de la educación... Actualmente somos más inteligentes quizás por una reacción positiva de adaptación y aprovechamiento de la mente humana ante un medio ambiente en el que crecen los estímulos intelectuales." (p. 28).

Efectivamente, el mundo crece diariamente en cuestión de posibilidades intelectuales ofreciendo cada vez mayores opciones de desarrollo y de acción, aunque también con ello nos complica aún más el panorama para poder entender procesos y fenómenos como el que nos ocupa en este capítulo y nos exige estar atentos a los cambios y a la creación de nuevas alternativas y medios para entender, explicar y aplicar complejos e interesantes fenómenos como la inteligencia.

2.2- LA INTELIGENCIA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE PIAGET

No podemos hablar de desarrollo infantil ni de inteligencia dejando de lado la importante aportación del psicólogo suizo Jean Piaget (1896-1980) quien ha ejercido una profunda influencia en el estudio de estos dos aspectos y nos brinda una posición muy particular y un extenso análisis que revela aún más la complejidad del tema que nos ocupa.

A diferencia del enfoque psicométrico en donde la inteligencia se concibe en términos de habilidades susceptibles de ser medidas numéricamente a través del coeficiente intelectual, Piaget centra su atención en el razonamiento de los niños analizando de manera profunda los procesos que empleaban para lograr sus respuestas y los factores que no alcanzaban a comprender en la búsqueda de soluciones; las bases de sus estudios fueron las preguntas a los niños (incluidos sus propios hijos) y las observaciones de situaciones (o problemas) que los niños enfrentaban y la manera en que los resolvían, con esto, Piaget aludía a procesos inherentes al individuo y se refería a éstos en términos de adaptación, desarrollo intelectual y desarrollo afectivo.

Spencer (1971) considera a Piaget como un hombre de gran influencia en varias áreas señalando lo siguiente: "¿Por qué se deberían estudiar las teorías psicológicas de Jean Piaget? Porque es uno de los más influyentes pensadores vivientes. Sus ideas acerca del desarrollo del conocimiento en los niños, afectan la investigación, los planes de estudio, los programas preescolares y muchas otras áreas de la psicología y la educación contemporánea. Así como Freud nos introdujo en el crecimiento emocional de los niños, del mismo modo Piaget arroja luz sobre nuestra comprensión del crecimiento intelectual de aquellos." (p.5).

Antes que ofrecernos un concepto acabado de inteligencia, Piaget se centró en analizar como se va desarrollando ésta, para explicar este proceso Piaget se basó en términos y conceptos desarrollados por él mismo. Spencer (op. cit.) señala el término de adaptación como esencial para poder explicar el funcionamiento intelectual, ya que según la autora, este término significaba algo que iba mucho más allá que la adaptación referida a la supervivencia y tenía entonces relación con la modificación del medio ambiente según nuestros fines, ya que una parte esencial de nuestra herencia biológica es una forma de funcionamiento intelectual que permanece toda la vida y que se caracteriza por la capacidad de organizar las sensaciones y experiencias encontradas en algún tipo de orden y por la adaptación al medio que nos rodea.

Dentro del concepto de adaptación se introducen dos conceptos claves en el planteamiento Piagetiano y son los conceptos de asimilación y acomodación. La misma Spencer (op. cit.) entiende el proceso de asimilación como un proceso de incorporación, ya sea de sensaciones, nutrición o experiencia, enfatizándolo como un proceso de incorporación de cosas, gente, ideas, costumbres y preferencias dentro de la actividad propia del sujeto, es decir, que a través de la asimilación el niño irá integrando en sus esquemas mentales la información que el medio le proporciona y este proceso será equilibrado por la acomodación que es un proceso de ajuste al medio ambiente y ambos procesos funcionando simultáneamente en todos los niveles biológicos e intelectuales hacen factibles tanto el desarrollo físico como el cognoscitivo.

Piaget realizó múltiples investigaciones junto con Inhelder y ambos autores (1962) retoman y definen los conceptos de asimilación y acomodación entendiendo el primero como una modificación de la estructura interna del sujeto y la

acomodación como la modificación de los esquemas internos pero para adaptarlos a la realidad. Esto nos indica que ambos procesos implican el proceso interno del individuo, sólo que la asimilación se queda ahí, mientras que con la acomodación se ejerce una o varias acciones sobre la realidad. Estos conceptos básicos de la teoría de Piaget son mostrados con más claridad en su obra "Seis estudios de psicología" (1983) en donde Piaget señala que toda necesidad tiende a incorporar las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto y por consiguiente a asimilar el mundo exterior a las estructuras construidas (asimilación) y a reajustar estas estructuras en función de las transformaciones sufridas y a acomodarlas a los objetos externos.

El niño se irá apropiando gradualmente del mundo a través de la modificación incesante de sus esquemas internos, creándose de esa forma nuevos esquemas cada vez más variados y complejos, este proceso cambiante de adquisición del conocimiento se desarrolla en diferentes etapas que Piaget llamó estadios de desarrollo y que necesariamente deber ser recorridos por todo individuo con un desarrollo normal, aunque pueden variar las edades en que se presentan estas etapas. Piaget señala la existencia de seis estadios de desarrollo, cada uno caracterizado por la aparición de estructuras originales que se irán formando en la medida en que vayan surgiendo necesidades en el individuo (necesidades básicas y no básicas) y que se manifiestan en un desequilibrio, exigiendo un reajuste en la conducta para restablecer un nuevo equilibrio aún más estable que el anterior. (Es en este proceso donde adquieren sentido los conceptos de adaptación, equilibrio, asimilación y acomodación).

El primer estadio de desarrollo por el que atraviesa el niño es el de los reflejos y en el cual se manifiestan las primeras tendencias instintivas (básicamente de nutrición), los reflejos se van mejorando por medio de una asimilación adquirida por las vías de los sentidos y del movimiento (sensorio-motriz).

En el segundo estadio que es denominado el de los primeros hábitos motores, percepciones organizadas y sentimientos diferenciados, el niño irá adquiriendo hábitos de acciones que originalmente eran sólo respuestas innatas (por ejemplo el pasar de la acción de mamar a la succión sistemática del pulgar). En este proceso de continuos cambios el niño irá encontrando resultados que le ayudarán a reproducir lo aprendido por medio de una "reacción circular" que tiene un papel esencial en el desarrollo sensorio-motriz del niño, ya que implica acciones repetitivas que servirán para que el niño vaya mejorando sus actos por medio de la práctica.

El tercer estadio es el de la inteligencia sensorio-motriz o inteligencia práctica, que es una continuación del progreso de los estadios previos y culmina aproximadamente a los dos años con la aparición del lenguaje; esto implica que para Piaget la inteligencia no va asociada al lenguaje, pues previo a la aparición de éste ya existe una forma de inteligencia. Por otro lado, establece claras diferencias entre la inteligencia práctica y el pensamiento o inteligencia interiorizada: "A este respecto distinguimos inteligencia y pensamiento: la inteligencia es la solución de

un problema nuevo por el sujeto, es la coordinación de los medio para llegar a un fin que no es accesible de manera inmediata, mientras que el pensamiento es la inteligencia interiorizada que no se apoya sobre la acción directa sino sobre un simbolismo, sobre la evocación simbólica por el lenguaje, por las imágenes mentales, etc., que permiten representar lo que la inteligencia sensorio-motriz, por el contrario, va a captar directamente". (Piaget 1973 Estudios de psicología genética. p.17).

En otro texto Piaget (1985) retoma el proceso de desarrollo sensorio-motriz y la progresión de esta forma de inteligencia práctica a otro tipo de inteligencia señalando: "La inteligencia verbal o reflexiva reposa sobre una inteligencia práctica o sensorio-motriz, que se apoya a su vez sobre los hábitos y asociaciones adquiridos para combinarlos de nuevo." (p.12).

Hacia los dos años de edad y hasta los siete se desarrolla el estadio preoperacional, que (según Piaget) representa en sus inicios un evento extraordinario en el desarrollo intelectual del niño, pues es cuando aprende la capacidad de representar algo por medio de otra cosa y esto es lo que se llama la función simbólica, representada por el lenguaje, el juego, lo simbólico gestual y la imagen mental o imitación interiorizada. El lenguaje le brindará al niño la capacidad de reconstruir gradualmente sus acciones pasadas y de anticipar las futuras a través de la representación verbal, ofreciéndole tres consecuencias para el desarrollo mental: 1) Un intercambio posible entre individuos (socialización), 2) Una interiorización de la palabra (el pensamiento) y 3) Una interiorización de la acción (pasa de lo perceptual y motriz al plano de las imágenes mentales).

Piaget (1961) señala nuevamente las diferencias entre la inteligencia práctica y la inteligencia interiorizada y de paso nos muestra algunas características de la segunda, destacando que en esta existe una representación de conjunto que no existe en la primera, trabaja sobre signos y símbolos mientras la inteligencia práctica trabaja sobre la realidad y requiere de elementos sociales que implican el uso del lenguaje a través del empleo de los signos.

En la etapa preoperacional el niño aprenderá a emplear los sustitutos simbólicos (por ejemplo las palabras y los juegos) pasando de la subjetividad a la adaptación del pensamiento a los demás y a la realidad (esto último ocurrirá en el siguiente estadio), la subjetividad del niño en esta etapa se caracteriza por el pensamiento egocéntrico, el cual se basa en la creencia del niño de que todo gira alrededor de sí mismo y se manifiesta a través de un pensamiento mágico, incongruente con la lógica del pensamiento en posteriores etapas. Spencer (op. cit.) señala que: "El egocentrismo del niño lo conduce a suponer que todo el mundo piensa de la manera en que él lo hace, y que todo el mundo comparte sus sentimientos y deseos. Este sentido de unidad con el mundo conduce naturalmente a la suposición del niño acerca de la omnipotencia mágica. El mundo no sólo se ha creado para él, también puede controlarlo. El sol y la luna deben seguirlo cuando sale a caminar, o al bailar en círculo puede hacer que llueva." (p. 49).

Es así como el niño se va apropiando del mundo a través de la progresión de diferentes manifestaciones presentes en diversas formas de acuerdo a la etapa en que se manifiestan, Piaget en su libro "La formación del símbolo en el niño" (op. cit.) nos indica que la imitación recorre un proceso que se va dando por etapas, estando ausente aparentemente en la etapa de los reflejos, después esporádica, sistemática y representativa al final de la etapa sensorio-motriz, transformándose en reflexiva al final de la etapa preoperatoria (hacia los siete u ocho años), de igual manera sucede con el juego, al inicio meramente sensorio-motriz, después simbólico (preoperacional), con reglas (operacional) y se da una paulatina desaparición del mismo conforme avanza la edad del individuo.

El quinto estadio es el de las operaciones intelectuales concretas y de los sentimientos morales y sociales de cooperación, abarca de los siete a los doce años de edad y en este periodo el niño desarrollará la capacidad de establecer relaciones lógicas abandonando de manera gradual el pensamiento mágico y animista.

Piaget denomina operaciones a las acciones interiorizadas, es decir, a las acciones ejecutadas no solamente en forma material sino interiormente, y para poder ejecutarlas el niño tuvo que haber recorrido el largo y prolongado ejercicio de la acción pura para construir el pensamiento posterior, de ahí el orden de las etapas propuestas por Piaget.

Entonces el periodo de las operaciones concretas se llama así porque estas son ideas inmediatas (acciones interiorizadas) de objetos manipulables, esto quiere decir que ya existe un desarrollo más amplio de la inteligencia a través del pensamiento, pero éste aún se centra en aspectos concretos de la realidad.

Papalia y Wendkos (op. cit.-a) señalan que los niños en el estadio operacional son mucho más expertos en clasificar, manipular números, tratar conceptos de tiempo y espacio y distinguir la realidad de la fantasía, en este estadio los niños pueden descentrarse (superar su egocentrismo, lo cual conlleva un proceso gradual) y así lograrán tener en cuenta todos los aspectos de una situación cuando sacan conclusiones y no enfocarse en un solo aspecto, a pesar de esto, su pensamiento aún está anclado en el aquí y el ahora.

El fenómeno de la conservación es una habilidad importante que se desarrolla con amplitud en la etapa de las operaciones concretas, con esta habilidad el niño puede reconocer que dos cantidades de materia que son iguales, permanecerán iguales aunque cambien de forma mientras no se les quite o añada algo. Piaget (1969) afirma que la conservación es una condición necesaria para toda actividad de razonamiento y para cualquier entendimiento matemático. Al igual que las habilidades de conservación otras habilidades del niño como el lenguaje y el pensamiento (Piaget 1972) o las nociones de tiempo y espacio (Piaget 1978) se van ampliando y adquiriendo diferentes características en función de la edad y con ello la etapa de desarrollo en la que el niño se encuentre.

Al final de la etapa infantil se desarrolla el sexto estadio, el de las operaciones intelectuales abstractas o formales, que nos muestra a un individuo capaz de razonar y de deducir desde una lógica establecida sobre sus bases hipotéticas, sus deducciones y proposiciones. Aquí el niño (o adolescente) ya puede considerar varias opciones ante un acontecimiento y valorar a través de sus propias deducciones y no sólo en función de una situación concreta, el mundo del individuo se amplía en esta etapa en función de sus habilidades de pensamiento abstracto y es en esta etapa en que mucha gente alcanza su más alto nivel de desarrollo intelectual.

Los seis estadios o períodos de desarrollo que propone Piaget señalan la aparición de estructuras que forman la actividad mental del individuo en dos aspectos: el intelectual y el afectivo, nos hemos enfocado al primero por los fines de este capítulo. Debemos señalar que aunque Piaget enfatiza dos dimensiones de desarrollo que son la individual y la social, es evidente que es la primera a la que le dedica una especial atención al centrarse en la madurez del individuo y su adaptación al medio.

Evidentemente la teoría de Piaget es muy extensa y compleja por lo cual sólo referimos algunos de los aspectos más relevantes de la misma, sin perder de vista el desarrollo intelectual del individuo, reconociendo que Piaget nos ofrece elementos valiosos para entender procesos que llevan al entendimiento del desarrollo intelectual del niño. Estableciendo una comparación superficial con la concepción de inteligencia que ha propuesto la psicometría y después de haber revisado ambas propuestas, podemos empezar a entender el porque de la dificultad para entender lo que es inteligencia, desde el simple hecho de encontrarnos dos propuestas totalmente diferentes acerca del mismo fenómeno, esto no debe apartarnos de nuestro análisis, ya que continúan surgiendo estudios y propuestas que nos exigen una revisión más extensa aún.

2.3 - OTRAS APROXIMACIONES EN EL ESTUDIO DE LA INTELIGENCIA

Las propuestas de la psicometría y de Jean Piaget para explicar la inteligencia son, como ya hemos visto, radicalmente diferentes entre sí, pero igualmente importantes en el curso que han seguido las investigaciones posteriores, las transformaciones que han surgido en el estudio de la inteligencia no se han quedado en las propuestas ya citadas, de hecho éstas han sido retomadas por diversos autores con distintas aproximaciones, ya sea para establecer críticas abiertas que plantean la necesidad de basarse en modelos más novedosos o para ofrecer propuestas que complementan lo que ambas teorías aportaron.

A Piaget se le considera como el precursor de la investigación en inteligencia basada en procesos cognitivos, mientras que la psicometría se ha considerado como una base inicial para adentrarse al estudio de la inteligencia,

sólo que sus concepciones en el ámbito han sido rebasadas por considerarse que hacen alusión de manera predominante al área académica, dejando de lado la inteligencia en otras áreas de la vida, principalmente la social.

Junto con las teorías de Piaget y la psicometría se han desarrollado teorías que tratan de explicar los mecanismos o procesos que se consideran manifestaciones de inteligencia, resaltando en las explicaciones de cada una de éstas, el sustento teórico que las mantiene. La posición del conductismo (según Oleron 1978) sostiene que el desarrollo de las actividades intelectuales se puede explicar con los mismos mecanismos y principios que intervienen en todo aprendizaje y en este caso proponen el aprendizaje por asociaciones. Rohwer y cols. (1974) señalan que el desarrollo intelectual de un niño se debe a las características y circunstancias del ambiente y es el resultado del aprendizaje previo relacionado con este desarrollo. La postura conductista ha sido duramente criticada por considerarse estrecha y falta de flexibilidad (Oleron op. cit.) y porque ofrece modelos simples para explicar fenómenos tan complejos que se relacionan con procesos internos.

El estudio de la inteligencia ha traído también consigo la investigación de laboratorio con sujetos expuestos a situaciones controladas (desde humanos hasta animales inferiores), esta forma de investigar ha sido de gran ayuda pero igualmente limitada al alejarse de los contextos naturales. De igual manera la investigación y el análisis de aspectos biológicos en distintos campos como la genética, la neurofisiología y la neuropsicología han sido considerados para dar explicaciones del funcionamiento del sistema nervioso, de los genes y/o del cerebro como factores que intervienen en el comportamiento inteligente.

Apoiados en investigaciones de laboratorio, etológicas y biológicas, los estudios que sostienen la existencia de inteligencia en los animales inferiores en comparación con la de los seres humanos, ofrece una postura distinta y más elemental de análisis, ya que han permitido establecer los alcances de la inteligencia animal y por consiguiente los límites en procesos similares con la inteligencia humana. Pearce (1977) afirma que los animales, al igual que los humanos, poseen un número de procesos mentales o cognitivos que colectivamente constituyen la inteligencia animal, ya que los animales recuerdan, aprenden, razonan, resuelven problemas y se comunican. La comparación entre estas inteligencias conlleva a la existencia de escalas en donde el ser humano ocupa el lugar máximo de inteligencia y por tanto sus procesos cognitivos son más complejos y requieren una extensa investigación del funcionamiento del cerebro por un lado y del ambiente en el que se desenvuelve el individuo por otro, esto ha conferido al cerebro un lugar esencial en las investigaciones acerca de sus complejas funciones y de la localización en él de áreas específicas de procesos intelectuales superiores y al ambiente se le concibe como un generador de procesos cada vez más complejos, principalmente al ambiente social por encima del ambiente físico.

Mugny y Doise (1983) mencionan que los etólogos sostienen que los

primates y los humanos deben adaptarse no sólo al ambiente físico, sino también al social y este último es el que ha sido el estimulador en la evolución de las capacidades cognoscitivas complejas.

La investigación en inteligencia no se ha quedado solo en humanos y animales, sino que ha trascendido a las máquinas a través de la teoría de la inteligencia artificial, desde esta perspectiva se sugiere que es posible descubrir y describir aspectos de la inteligencia humana que pueden ser simulados por máquinas. Jackson (1947) define la inteligencia artificial como la habilidad de las máquinas para hacer cosas que requieren inteligencia. Haugeland (1988) lo plantea de una manera muy sencilla y concreta: "La inteligencia artificial sólo desea el artículo verdadero: máquinas que tengan mente..." (p. 9).

Los estudiosos de inteligencia artificial se han encontrado con los mismos y aún con mayores problemas de los que ya hemos venido analizando en las páginas anteriores. Jackson (op. cit.) y Hunt (1975) analizan factores como la estructura y funcionamiento del cerebro, los esfuerzos de las teorías cognoscitivistas, conductistas y psicométricas y lo problemático que resulta tratar de adaptar estas diferentes posiciones a su propuesta. Galindo y cols. (1992) señalan al respecto que el hecho de definir la inteligencia humana es un asunto polémico, pero la polémica se agudiza cuando se trata de definir como inteligencia las capacidades de algunas máquinas.

Como la inteligencia ha sido también ligada de manera directa a procesos de aprendizaje, así la inteligencia artificial se encuentra ante esta disyuntiva en sus intentos de crear seres artificiales inteligentes y retoma además el estudio de los procesos cognoscitivos y la interacción del sujeto con el ambiente, Galindo y cols. (op. cit.) hacen referencia a esta situación y nos amplían un poco el conocimiento de lo que es inteligencia artificial al sugerir que a través de ésta se trata de conseguir que una máquina interactúe con la realidad y que mediante un proceso de autoaprendizaje esté en capacidad de modificar su propio programa, de ahí que si una máquina se enfrenta a un problema, en lugar de finalizar su proceso, pueda entrar a un proceso de diálogo interno y externo para aprender el problema e integrarlo a su universo y al estar dotado con esta capacidad, pueda sustituir completamente a un operador humano.

Schank (En: Marrero y cols. 1989. Inteligencia humana) propone que la inteligencia artificial, al ser inteligencia, debe enfocarse como un subcampo en el estudio de la cognición humana, añadiendo que la capacidad de comprensión y la comprensión misma, son algo prioritario cuando se trata de entender la inteligencia. El autor enfatiza el concepto de comprensión como un mecanismo para procesar las nuevas experiencias de acuerdo al sistema cognitivo propio de cada persona e incluye aspectos tales como las creencias, expectativas y metas y por tanto la comprensión no es similar entre las personas, por lo cual un mismo acontecimiento se comprenderá diferente por personas distintas.

Introduce también el concepto de spectrum conformado por tres

dimensiones que son: 1) La conformación del sentido que es la más superficial y se obtiene al entender que un acontecimiento tiene lugar de acuerdo con un cuadro coherente sobre el como un acontecimiento debe ocurrir, 2) la cognitiva que permite entender como piensa o ha pensado una persona (sin que esto implique un entendimiento empático) y 3) el nivel de empatía completa que se caracteriza por un entendimiento del otro en cuanto a sus motivaciones, miedos, creencias y metas, para que este nivel surja, deben existir similitudes entre los individuos en varios aspectos y experiencias compartidas.

El tratar de igualar características de una máquina con las de un ser humano resulta tan controversial como lo ha sido el comparar características de animales con aquellas humanas y como lo ha sido el tema de la inteligencia por sí mismo. Sin embargo, más allá de las controversias y desacuerdos que han surgido, continúan generándose distintas investigaciones que nos amplian cada vez más lo que implica ser inteligente.

La llamada crisis de los tests de los años sesenta (Marrero y cols. op. cit.) se caracterizó por las fuertes críticas recibidas, algunas de las cuales ya enunciamos en apartados anteriores, una de las críticas más importantes fue aquella referente a las limitaciones de los tests para evaluar la inteligencia que fuera más allá de lo académico. Sternberg (1988) afirma que una parte del problema para llegar a una concepción común de inteligencia reside en que el principal criterio para medirla ha sido en mucho tiempo el éxito a la hora de predecir el rendimiento escolar.

En cuanto a las investigaciones novedosas que surgieron ante las crisis de los tests, Vernon (1982) cita los conceptos de inteligencia fluida e inteligencia cristalizada de Thurstone y señala la necesidad planteada por varios autores de apoyarse en investigaciones experimentales del procesamiento de la información y de la psicología cognoscitiva, los modelos de computadora para la resolución de problemas, la etología y los estudios transculturales; añade que la inteligencia comprende un conjunto de habilidades muy variadas y no una entidad claramente definida, criticando de nueva cuenta los tests al decir que la selección de habilidades en una prueba es arbitraria y subjetiva.

Con las nuevas investigaciones derivadas de las críticas a la psicometría, las nuevas concepciones de inteligencia se han venido ampliando a otras áreas en un intento de rebasar el plano académico. Guilford (1986) comenta que poco a poco se comenzaron a ensayar otras clases de tests para evaluar tareas específicas que los tests iniciales no lograban abarcar (como las no verbales, el trabajo de oficina o la música) y se concluyó que estas tareas sí pertenecen al campo de la inteligencia, siempre y cuando ésta se interprete con la amplitud apropiada.

Los comentarios previos de Guilford nos sugieren que se dio la necesidad de ampliar la concepción que se tenía de inteligencia y las habilidades a evaluar para una extensión y mayor comprensión de ésta. Podemos ver como una vez rebasados los modelos de una inteligencia meramente académica surgen

propuestas encaminadas a investigar la inteligencia en contextos naturales y sociales; mientras que la teoría Piagetiana ha sido reconsiderada para emplearse como complemento en teorías que enfatizan lo cognoscitivo (por ejemplo en la del procesamiento de información) y reintegrada en teorías sociocognoscitivas, en las cuales como su nombre lo indica, se retoman aspectos cognoscitivos y sociales para explicar el aprendizaje y la inteligencia. Mugny y Doise (op. cit.) explican como funciona su teoría (constructivista) dándonos un panorama general de la forma en que se entiende este enfoque: "Nuestra concepción es interaccionista y constructivista: Al actuar sobre el medio ambiente, el individuo elabora sistemas de organización de esta acción sobre lo real. En la mayor parte de los casos, no actúa sólo sobre la realidad: es precisamente mediante la coordinación de sus propias acciones con las del otro, que elabora los sistemas de coordinación de sus acciones y llega a reproducirlas después por sí mismo. La causalidad que atribuimos a la interacción social no es unidireccional, es circular y progresa en espiral...Interacciones sociales más complejas favorecerían la aparición de capacidades cognoscitivas más evolucionadas que, a su vez, permitirían a los individuos participar en formas aún más complejas de interacciones sociales." (p. 39).

Esta teoría constructivista recupera la propuesta de Piaget en cuanto a la acción inteligente del individuo sobre el mundo, sólo que en la construcción de la inteligencia no interviene únicamente la acción sobre el objeto, sino también la interacción con otros individuos, lo cual va a complejizar la estructura social y a su vez las estructuras cognitivas.

Podemos notar que la teoría constructivista retoma con fuerza la función social en el desarrollo de los procesos cognoscitivos, representando esta situación uno de los cambios más significativos en el crecimiento del campo de estudio de la inteligencia, porque aún cuando la función de lo social ya había sido retomada previamente por etólogos, conductistas y otros, no se había profundizado en su investigación y vemos que las propuestas más novedosas apuntan hacia el desarrollo de investigación y aplicación en inteligencia social, en donde se toman en consideración los aspectos cognoscitivos y sociales, incluidos con los últimos las relaciones con los demás y por consecuencia los procesos emocionales de cada individuo.

Marrero y cols. (op. cit.) coinciden con varios autores en que la inteligencia deba ser estudiada en contextos naturales con el fin de obtener resultados extrapolables a la vida real y aunque este método es más costoso que el de los tests, evitaría distorsiones en el concepto de inteligencia y desarrollaría una potente metodología naturalista para conducir a la investigación de otra inteligencia distinta a la tradicional. Citan también la teoría triárquica propuesta por Sternberg en 1987, en la que propone la existencia de tres inteligencias: La primera de ellas es la componencial que se relaciona con el mundo interno de la persona porque se vincula con la resolución de problemas impersonales en función de los mecanismos y procesos cognitivos, la segunda es la experiencial que se refiere al aprovechamiento de la experiencia para el buen acoplamiento del individuo con las

situaciones y problemas novedosos y la necesidad de una adecuada automatización y la tercera es la práctica o social que está relacionada con el mundo externo y tiene que ver con la adaptación del individuo a su contexto socio-cultural.

Después de citar los estudios mencionados, Marrero y sus colaboradores señalan la necesidad de que la escuela se centre no sólo en aspectos de lectura, escritura y aritmética, sino que también considere las habilidades de razonamiento y las de las relaciones humanas para dar al alumno las destrezas necesarias para adaptarse a las circunstancias de su entorno y solucionar así nuevos problemas, produciendo individuos autónomos que no sólo adquieran conocimiento, sino que (aún más importante) sepan como usarlo, para lo cual es necesario que adquieran la habilidad de pensar crítica y constructivamente en una sociedad cambiante y rica en información.

Los nuevos enfoques dedicados a la investigación de inteligencia social se han extendido en los últimos años con la creación de propuestas radicalmente diferentes a las pioneras, pero que retoman los enfoques originales para tratar de ofrecer modelos más completos, aplicables a la actualidad y con ello más complejos. La teoría de las múltiples inteligencias de Gardner (1987) es un ejemplo de estos modelos ya que nos muestra la existencia de siete inteligencias que abarcan diferentes áreas y que de entrada nos dejan ver una nueva y complicada teoría por todos los aspectos que incluye. Las siete inteligencias que propone el autor son: Inteligencia lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, cinestésico-corporal, intrapersonal e interpersonal. Según Gardner (op. cit.) cada una de estas inteligencias debe cubrir una serie de prerrequisitos que aseguren que pueda ser genuinamente útil e importante, al menos en determinados ambientes culturales, además de los prerrequisitos existen criterios o señales que sirven para distinguir la validez de una inteligencia y en esos criterios incluye aspectos relacionados al funcionamiento cerebral, sistemas de procesamiento de información, hallazgos psicométricos y otros, que de manera general se refieren a las propuestas y enfoques que hemos venido revisando en este capítulo.

Al referirse a las siete inteligencias Gardner (1993) postula que todos los seres humanos son capaces de conocer el mundo de siete modos diferentes, pero cada individuo se diferencia en la intensidad de las inteligencias y en la forma en que recurre a las mismas y las combina para llevar a cabo diferentes labores para solucionar problemas diversos y progresar en distintos ámbitos.

Las nuevas posiciones han ido más allá del plano cognoscitivo y al englobar la adaptación del individuo a su ambiente social han abordado factores que involucran las emociones iniciando así un proceso en el que dos tendencias que por lo general se habían estudiado de manera separada, repentinamente pueden ser analizadas en forma conjunta e interactiva. Ya en los planteamientos previos se analizaba la inclusión de conceptos y procesos tales como la empatía (Schank: En Marrero y cols. op. cit.), la adquisición de habilidades para establecer relaciones sociales satisfactorias y favorecer el desarrollo autónomo del individuo (Marrero op.

cit.) o las inteligencias interpersonal e intrapersonal de Gardner.

A las nuevas aproximaciones añadimos aquélla que ha sido objeto de interés para nuestra investigación y que surge como resultado de todos estos progresos en el área de la inteligencia social, basada a su vez en procesos neuro-anatómico-inmunológicos y en contraposición al uso del coeficiente intelectual como predictor del éxito. La inteligencia emocional aparece como una nueva y significativa posición en el campo del desarrollo de habilidades socio-emocionales.

Goleman (1995) sugiere la aplicación de este nuevo concepto de inteligencia emocional en términos de habilidades emocionales y sociales que pueden contribuir a que el individuo tenga éxito en sus relaciones con los demás, ayudándolo a tener éxito en la vida y a evitar desgastes innecesarios que se derivan de una inadecuada educación emocional y que se manifiestan en la falta de un control emocional sano, repercutiendo en episodios altamente emotivos que muchas veces pueden resultar desastrosos para la vida del individuo.

La inteligencia emocional la retomaremos con profundo detalle en un capítulo posterior, por ahora basta retomarla como un ejemplo extremo de las transformaciones que se han dado en las concepciones de la inteligencia y empecemos a considerar las implicaciones que estas transformaciones tienen en la educación (escolarizada y no escolarizada), ya que estos múltiples cambios han surgido como una necesidad generada por los avances en las investigaciones y por los constantes cambios que se generan actualmente en la educación y la tecnología.

Entendemos ahora que la inteligencia tiene componentes cognoscitivos y (de acuerdo con las nuevas propuestas) sociales-emocionales; pero no debemos olvidar que lo intelectual y lo emocional se han tratado tradicionalmente como entidades separadas, por lo tanto, existen otras muchas aproximaciones que tratan de explicar el desarrollo emocional.-social del individuo sin tomar como base lo intelectual, reconozcamos también que dos de las principales fuentes de aprendizaje y desarrollo intelectual y emocional para el individuo son la familia y la escuela y centrémonos en analizarlas en los siguientes apartados.

CAPITULO 3

DESARROLLO EMOCIONAL-SOCIAL DEL NIÑO PREESCOLAR

La diversidad de los procesos que intervienen en el desarrollo de la inteligencia de un individuo es grande y el análisis de factores internos y externos son la causa de que se dificulten tanto las cosas y de que existan tantos intentos por explicarlos. La misma diversidad nos encontramos cuando nos referimos al recorrido que sigue el desarrollo emocional-social en el niño, ya que su formación, en este sentido, se ve involucrada con una gran variedad de aspectos y situaciones que interactúan entre sí y que se caracterizan por establecerse de forma dinámica (se modifican constantemente) en un medio que igualmente se transforma a cada momento.

Las transformaciones que surgen en este proceso de desarrollo se ven determinadas por la importancia que tiene el desarrollo de la personalidad del niño con sus aspectos internos (biológicos y psicológicos) y las relaciones que se van formando continuamente con el ambiente que le rodea, el cual se manifiesta a través de instituciones fundamentales para la tarea de la socialización del individuo.

En este capítulo dedicamos especial atención a la familia y a la escuela como las principales fuentes de socialización del niño y hablaremos también de las características del niño, centrándonos en su desarrollo emocional, social y moral.

3.1 - LA FAMILIA COMO LA PRINCIPAL INSTITUCIÓN EN LA FORMACIÓN EMOCIONAL DEL NIÑO.

La mayoría de seres humanos encuentra en la familia el lugar primordial para el inicio y formación de interacciones que los llevarán gradualmente a convertirse en seres sociales a través de un largo proceso en el que el aprendizaje será el elemento esencial para el desarrollo de cada individuo. La formación inicia desde la gestación (o incluso antes de ésta) y de ahí en adelante se establecen lazos cada vez más complejos que influyen a cada miembro del sistema familiar.

En un texto del Consejo Nacional de Población (1982) se señala que la familia permanece siempre aunque sus características y su composición varían constantemente y es en el grupo familiar donde nos educamos, aprendemos a comer y a caminar, a conocer el mundo y a tratar a otras personas, ahí se forman nuestros sentimientos y aprendemos a vivir y a convivir.

La familia representa entonces la fuente básica del aprendizaje del individuo, es la base de la formación de emociones, de relaciones sociales y de moralidad, ya que en ella, de acuerdo al mismo texto, el niño aprende a trabajar y a estudiar con entusiasmo, a convivir con alegría, a sentir aprecio, sin embargo, no todas son estimaciones positivas, ya que se señala también que el niño podría aprender a actuar con negligencia, a sentir aversión, temor e indiferencia. El hecho de que el niño aprenda a distinguir lo que debe hacer de lo que de evitar y aprenda a aceptarse a sí mismo, dependerá de la aceptación de los padres hacia él y de la forma en que ellos manejen la autoridad, con la existencia permanente de riesgos de recurrir a actitudes extremadamente liberales y/o extremadamente autoritarias.

La importante función que se le atribuye a la familia en la sociedad da como resultado que sea necesario analizar variados aspectos que tienen relación con su funcionamiento para tratar de entender de una manera aproximada el proceso de socialización del ser humano y el porque de su profundidad y complejidad.

Chilman, Cox y Nunally (1988) definen a la familia como un conjunto de dos o más personas involucradas en una relación de la cual cada miembro adquiere un sentido de identidad, estos autores consideran a la familia como una institución dinámica en su interior y como parte de un proceso social también dinámico, esto último se puede inferir cuando los autores mencionados refieren que la mayoría de las familias no son en sí mismas estables, saludables, inestables o problemáticas, sino que están expuestas a diferentes formas, tanto internas como externas, de estrés en diferentes momentos de la vida de cada uno de sus miembros. También señalan que muchos factores del ambiente tienen un fuerte impacto sobre la familia, destacando entre los principales la economía, las condiciones de empleo, los recursos de la comunidad, etc. Y cuando estos aspectos se presentan de forma problemática como en casos de desempleo, bajos ingresos, enfermedades de miembros de la familia, muerte de algún miembro de la misma, conflictos con la ley o dependencia de fármacos, la familiar puede verse seriamente afectada; sugieren también visualizar a la familia como un sistema dividido en subsistemas (díadas o tríadas) que también interactúan entre sí, considerar las diferentes generaciones que se desenvuelven en ésta y el desarrollo en particular de cada familia con sus diferentes ciclos y sus transiciones cruciales (matrimonio, nacimiento de un nuevo miembro, enfermedades, etc.), así como los diferentes mecanismos de adaptación que va desarrollando y aplicando ante los continuos cambios que se van generando por los variantes estilos de vida que la sociedad va estableciendo.

La familia entendida de la manera expuesta nos muestra elementos básicos que tienen influencia directa sobre los procesos involucrados en la socialización dentro de esta institución, quedando claramente establecido que la acción socializadora de la familia depende no sólo de su funcionamiento interno, sino también de los grandes cambios a los que puede ser expuesta por la sociedad.

Grusec y Lytton (1988) señalan algunos de los aspectos que hemos mencionado y su función en la socialización del niño afirmando que las metas de la socialización humana son la provisión de crianza y protección, la inducción a

demandas y valores de la sociedad incluyendo la internalización de normas morales, la adquisición de un concepto de sí mismo a través de la extensión de experiencias sociales y una creciente autonomía, siendo influenciado todo ello por la constante exposición de la familia a las condiciones cambiantes de vida y por la inserción de nuevos valores de la sociedad que generan la necesidad de que tanto los padres como los niños, desarrollen mecanismos que les permitan adaptarse y que lleve a los primeros a emplear métodos educativos generalmente combinados (por ejemplo castigos con explicaciones) que deberán ir variando en función de estos cambios y de modificaciones también al interior de la familia, como pueden ser el crecimiento de los hijos, las experiencias de los padres e incluso sus actitudes y sentimientos.

Al hablar de la familia debemos establecer y analizar su funcionamiento interno y las repercusiones que éste puede tener sobre sus miembros, porque la familia está originalmente considerada como una fuente de apoyo para ellos y en muchos casos puede que esta premisa resulte efectiva, pero de igual forma puede resultar una fuente de conflictos, que de no ser debidamente resueltos, pueden llevar al sistema y a sus miembros a crisis cada vez más complejas y difíciles de superar.

La protección y el sentimiento de apoyo que cada persona de la familia debe experimentar a cada momento y principalmente en situaciones difíciles es una tarea de cada miembro y de todos en conjunto, recayendo la principal responsabilidad en la pareja formadora de cada familia. Ashby (En: Blechmann 1990) resalta la importancia de la existencia de relaciones de apoyo entre los miembros de la familia como una forma de influencia en estados emocionales de adultos y niños, con la evidencia de que esto tiene repercusiones directas con los estados de salud de cada familiar, los resultados de estudios citados por el autor muestran como las personas con alto nivel de apoyo social tenían un bajo riesgo de mortalidad, reducción de niveles de afecto negativo, percepción de experiencias negativas como menos severas y menor preocupación acerca de las consecuencias de los eventos difíciles, así como mayores oportunidades de expresar sus preocupaciones ganando con ello desahogo emocional y una reconsideración de su problemática, reforzando a su vez su autoestima y su sentimiento de autoeficacia, reduciendo también el estrés y la frecuencia del uso de servicios médicos al detectar las enfermedades en etapas tempranas porque las conversaciones con familiares facilitaban el trato de temas relacionados con la salud.

Obviamente del lado opuesto encontramos las consecuencias negativas de un escaso apoyo que puede llevar al uso de sustancias tóxicas para el organismo o a la adquisición de enfermedades con mayor facilidad.

Los estados emocionales del niño que inicialmente son básicos y vienen determinados en gran parte por su temperamento van a depender en gran medida del manejo que en el ambiente se haga de los mismos; Crowley y Sarni (En: Blechman, op. cit.) describen como el desarrollo de la regulación de las emociones

inicia desde el nacimiento y posiblemente antes, estableciéndose un ciclo en el que intervienen las reacciones del infante, las respuestas de los padres ante estas reacciones y la forma en que estas interacciones se van estableciendo en un contexto social que facilita un intercambio recíproco de respuestas emocionales (esto se da por ejemplo cuando el niño llora y los padres reaccionan para tratar de restablecer la comodidad del pequeño a través de estrategias conscientes o inconscientes). De esta manera el niño y su temperamento no sólo influirán en sus propios procesos de regulación emocional, sino que también modificarán las emociones y conductas en otros miembros de la familia, llevando a su vez al mismo niño a desarrollar por medio del aprendizaje, estrategias que lo ubiquen en una posición emocional segura, formando así habilidades de regulación de emociones y comportamientos básicos para su desarrollo.

Los procesos que conllevan al desarrollo emocional involucran a todos los miembros de la familia como activos al actuar y con esto generar respuestas específicas de los otros, a través del intercambio que se va dando por medio de estas interacciones, se va creando un clima social que se establece con la creación de estos círculos de interacción.

La regulación que los miembros de la familia (principalmente los padres del niño en formación) hagan de sus propias emociones influirá positiva o negativamente en los demás, dependiendo de la calidad y efectividad de estas regulaciones. Lindahi y Markman (En Blechman, op. cit.) sugieren que la regulación de afecto negativo es un aspecto crítico en las relaciones exitosas entre los esposos y de padres a hijos y que los procesos disfuncionales en la regulación de afecto se evidenciarán en la comunicación y en formas de expresión emocional; esto significa que si los miembros de la familia no tienen la habilidad y los recursos para regular su afecto y sus emociones, se involucrarán en un proceso de intercambio conductual y emocional negativo y esto los hará susceptibles de mayores dificultades y propensos a establecer ciclos de intercambios de emociones dirigidas inadecuadamente, haciéndolos cada vez menos efectivos en la regulación de sus afectos, incrementando sus dificultades para establecer una comunicación efectiva por el bloqueo de experiencias emocionales y por su inhabilidad para monitorear y expresar sus sentimientos negativos, afectando no sólo a la pareja, sino a su misma persona y a los hijos, quienes corren el riesgo de desarrollar problemas conductuales y emocionales debido a que no tienen unos padres sensibles a sus necesidades y carecen de muestras de afecto positivo de parte de los mismos, lo cual se traduce en falta de apoyo emocional (del cual ya señalamos previamente algunas consecuencias negativas que pueden generarse).

Los efectos negativos o positivos que se suscitarán en el desarrollo de las emociones del niño a partir de la relación con su familia (principalmente con la madre) se irán estableciendo gradualmente por medio de las continuas interacciones y dependiendo de la calidad de las mismas; De Catanzaro (1999) sugiere la existencia de patrones conductuales coordinados de la madre y del niño que son universales en las culturas humanas y a través de las cuales la madre involucra calor, afecto, comodidad e intercambios emocionales con el niño a través

de distintas vías que incluyen el contacto físico, la comunicación emocional por medio de intercambios visuales, expresiones faciales y entonación de la voz; de este modo se establece durante los primeros meses de vida el apego hacia la madre que a su vez genera proximidad y procuración de cuidados hacia el niño, regulando así las emociones y los estados afectivos del infante. Las investigaciones citadas por este autor además de describir patrones conductuales involucrados en las interacciones madre-hijo (incluso de padre a hijo), señalan el proceso a través del cual el niño recorre etapas de socialización, destacando el proceso del conflicto del niño manifestado con el apego hacia la madre y la separación de ella, la cual inicia con la discriminación por parte del niño entre los tras y los cinco meses de edad que le permiten sonreír a caras familiares y no a otras, para pasar a los seis meses a un claro apego a una figura (generalmente la materna) generándose temor ante la posibilidad de la separación de esta figura y temor también ante los extraños y sólo hasta después de los doce meses de edad los niños muestran extensión y mayor tranquilidad ante otras personas. Finalmente señala el autor que los vínculos tempranos del niño con la familia pueden tener impactos sustanciales sobre las emociones y personalidad del individuo, enfatizando que son múltiples los hallazgos que sugieren que la competencia socioemocional está profundamente influenciada por la calidad de los lazos del niño con la madre y con la familia.

Ya hace algunos años las investigaciones de Stern (1977) nos señalaban el proceso de aprendizaje a través del cual el niño comienza a mostrar reacciones características ante la reunión con la madre o ante la separación de ella alrededor del año de edad y como éstas representan avances importantes en la socialización del niño porque se empieza a consolidar una representación interna de la madre y se van estableciendo relaciones de primera instancia con una primera persona.

La forma en que se va estructurando la relación básica de la madre con el hijo además de las interacciones y relaciones con otros miembros de la familia permitirá gradualmente que el niño se vaya integrando como un ser cada vez más activo (o en su defecto más pasivo) en sus relaciones con el mundo, cabe señalar que el niño en todo momento puede participar de una manera activa, incluso desde que nace, influyendo de esta forma en las actitudes, emociones y comportamientos de sus cuidadores, las reacciones de acercamiento y separación de una figura importante resultan fundamentales para el niño, pues con ellas está afirmando sus primeras formas de identificación con un ser humano y sus primeros intentos de acercamiento a otros individuos, lo cual le dará la oportunidad de aumentar poco a poco sus relaciones con el mundo social intercambiando experiencias, durante los primeros años serán los intercambios con la madre y otros miembros de la familia los que mantendrán un impacto más consistente en la socialización del infante y el establecimiento de su estados y expresiones emocionales.

Las emociones positivas o negativas que se van desarrollando en el niño a través de los intercambios sociales generados en la cotidianeidad con su medio familiar adquirirán con el tiempo la configuración de patrones emocionales

específicos (por ejemplo estados y expresiones de contento de un niño que es debidamente cuidado, estimulado y amado) que llevarán consigo las características de los patrones de interacción que previamente les dieron forma, esto es lo que Granic (En: Lewis y Granic 2000) denomina episodios de socialización que ocurren, según la autora, en un proceso circular en donde los padres influyen al niño y viceversa, presentándose estas influencias recíprocas de manera repetida, pero cada vez con pequeñas o grandes modificaciones que influirán en las emociones de los participantes y en sus intercambios emocionales y comportamentales. La autora ejemplifica este proceso a través del tipo de relación que se da entre la madre y un hijo con un temperamento difícil, señalando que dicho temperamento del niño puede llevar a la madre a desarrollar sentimientos de frustración después de marcados y frustrantes intentos por dirigir la conducta del niño y como consecuencia de ello podría reducir sus esfuerzos de socialización del niño y con el tiempo convertiría en una madre permisiva con el niño o totalmente agresiva con él; las manifestaciones de agresividad o de permisividad pueden exacerbar los problemas de agresión del niño hacia ella.

Son consistentes las evidencias de la presencia de interacciones circulares entre miembros de la familia con sus consecuencias en el establecimiento de relaciones positivas o negativas (o con una mezcla de ambas), también se observa consistencia en la influencia del temperamento en la relación del niño con la madre y sus consecuencias en las emociones de ambos.

Tonner y Turecki (1987) señalan que la interacción de las características temperamentales del niño y sus padres puede originar muchas situaciones tensas porque el niño aumenta su disgusto y los padres se sienten enfadados y frustrados, éstos sentimientos negativos de los padres sobre sí mismos provocan que se sientan incompetentes, agotados, deprimidos y que estén a la defensiva generando problemas entre ellos como pareja, con el propio niño y hasta con las personas que los rodean; de igual forma, el niño resultará afectado porque desarrollará poca capacidad para adaptarse a situaciones inesperadas, deterioro de su autoimagen y de su comportamiento, lo cual traerá nuevas angustias para los padres.

Si el temperamento del niño resulta importante para su socialización, resultan de mayor importancia las características de los padres y el tipo de relación que establecen entre ellos, con el niño y con el medio en general, ya que si los padres cuentan con recursos emocionales podrán tener más posibilidades de enfrentar las condiciones difíciles que se presentan en la educación del infante, de lo contrario se verán involucrados (y al mismo tiempo involucrarán al niño) en situaciones de conflictos sociales y emocionales de creciente intensidad.

Abundan los estudios que describen las carencias de habilidades socio-emocionales de los padres o de trastornos más serios con sus obvias consecuencias en las relaciones con los hijos. Patterson (En: Advances in the study of aggression, 1984. Blanchard and Blanchard) confirma nuestras afirmaciones al plantear que los padres de niños agresivos carecen de habilidades en el manejo de procedimientos para solucionar los conflictos con el niño y como

resultado de estas omisiones, se da en todos los miembros de la familia una creciente tendencia a dejar los conflictos sin resolver y con ello un incremento en el empleo de conductas coercitivas, las cuales resultan disfuncionales para todos. El autor agrega que los padres de niños con este tipo de problemas carecen de habilidades de comunicación (por ejemplo para escuchar, para frasear, etc.) y de resolución de problemas (como el negociar, buscar alternativas o emplear un lenguaje neutral a la hora del conflicto), mostrando diferencias respecto a parejas que no tienen estos problemas con sus hijos, ya que los métodos que se emplean para socializar al niño parecen diferir también significativamente.

Grusec y Litton (op. cit.) abundan sobre los métodos empleados por padres que cuentan con técnicas pobres para la educación de los hijos destacando entre éstas el uso del castigo (como parte de la agresividad mal canalizada de los padres más que como un método de educación), la falta de supervisión y afecto maternal y los conflictos maritales; estos métodos y situaciones tienen una consistente relación con problemáticas sociales e individuales como la predicción de criminalidad y delincuencia, el desarrollo de ansiedad, la hostilidad, falta de control de impulsos y conducta antisocial en general.

Las nefastas consecuencias sociales e individuales que se presentan por la carencia de habilidades socio-emocionales de los padres y/o el empleo de métodos educativos poco efectivos abarcan una variedad más amplia que la que hemos ya expuesto; De'Catanzaro (op. cit.) sugiere que algunos individuos, incluidos los criminales, exhiben una persistente y extrema conducta antisocial, destacando que una característica definitoria de las psicopatías es una anormal o deficiente respuesta emocional que incluye ausencia de nerviosismo, egocentrismo, pobreza general en reacciones afectivas de mayor magnitud, impulsividad extrema, falta de habilidad para retardar la gratificación de necesidades biológicas o psicológicas, escasa preocupación por las consecuencias que otros pueden sufrir, poca capacidad para desarrollar respuestas condicionadas ante el miedo y falta de empatía o de remordimiento. Respecto a la empatía este mismo autor señala que ésta puede tener una base biológica, pero la principal base está en la detección precisa de información emocional transmitida por otras personas, principalmente los padres que con su conducta pueden modular el desarrollo de esta habilidad emocional (consideramos que la transmisión inicial se puede dar a través de las vías ya mencionadas como son los intercambios cara a cara, los contactos visuales, físicos, entonación de la voz, etc.; aunque esto se va haciendo más complejo e invisible con la aparición del lenguaje y los convencionalismos sociales).

La aparición de experiencias dentro de la familia que contribuyen a un deficiente desarrollo emocional del niño en algunos casos recae en situaciones extremas, las diversas problemáticas familiares que se relacionan con la existencia de conductas antisociales y/o criminales se extienden al terreno de la violencia como un factor de primer orden. Para que se dé violencia intrafamiliar destacan como factor causal las creencias de los familiares y de la sociedad en que éstos se desenvuelven acerca del fenómeno. Gelles (1987) plantea que la violencia entre

esposos es vista como algo normativo y necesario para las relaciones familiares, así, también señala que las creencias y condiciones de la mujer permiten que se involucre en una relación con una persona abusiva sin atreverse a romper con este círculo de violencia. Entre las causas de violencia intrafamiliar el autor resalta la existencia de un autoconcepto negativo de la madre, problemas económicos, estigmatización del divorcio en la sociedad, carencia de habilidades sociales del esposo y otras, enfatiza también que mientras más experiencias con violencia tenga el niño, mayores probabilidades tendrá de ejercer la violencia al ser adulto, ya que al ser observador aprenderá como se puede ser violento y a aprobar el uso de la violencia, además de que el ejemplo de la violencia no sólo se aprende en un rol activo y ofensivo, sino que también provee el ejemplo de un rol para la víctima que puede aprender que la violencia es algo justificado en la familia y el ser maltratado es algo necesario para restaurar el orden.

El aprendizaje de medios violentos para la resolución de problemas se relaciona directamente con comportamientos antisociales y con la carencia de habilidades sociales que ya hemos señalado, éste ha sido un tema en el que se han destacado las diferencias de género, encontrando en los varones una mayor tendencia a la impulsividad y al empleo de medios violentos y a las mujeres el rol y las características opuestas (llanto y síntomas depresivos por ejemplo). Naifeh (1990) apoya estos hallazgos al señalar que el comportamiento de un hombre cerrado está inevitablemente controlado por estereotipos y expectativas sociales y mientras crece el varón va construyendo capas de control y represión al aprender a negar sus emociones.

Quizá en el varón se desarrolla más ampliamente la tendencia a reprimir la expresión de sentimientos y a manifestarlos con expresiones violentas; sin embargo, las alteraciones en expresión de emociones (o en la falta de expresión de éstas) parecen ser un problema generalizado que bloquea el área de la comunicación en los seres humanos. O'Neill y O'Neill (1976) establecen que desde la misma cuna se nos enseña que las cosas aparentes son más importantes que las reales y aprendemos a cerrar la boca aunque esto implique ocultar nuestros verdaderos sentimientos, a veces por represión agresiva del medio o a veces por mecanismos que interfieren en las relaciones con los demás (por ejemplo el temor a lastimar a otros), de igual forma nos es arrebatada nuestra profunda necesidad de contacto físico conforme crecemos y también nuestras demostraciones de emoción son mal recibidas enseñándonos a refrenar y a contener nuestras sensaciones emotivas y eróticas, convirtiendo el área de la comunicabilidad en un campo de descuido, ignorando así su gran importancia en la revelación de sentimientos positivos.

Cuando el menor carece de cuidados, oportunidades de recibir manifestaciones de afecto positivo y de expresar sus emociones, es muy probable que se desarrolle con dificultades en el área de la comunicación; si además recibe ejemplos de malos tratos o él mismo es maltratado, las probabilidades de que surjan conductas antisociales y criminales aumentan considerablemente. Loredó (1994) sostiene que en los niños maltratados surgen alteraciones emocionales,

carencia nutricional, alteraciones físicas, se pone en riesgo su sociabilización y su conformación personal con la posibilidad de que aprenda también a ser maltratador o maltratado cuando sea adulto. Por su parte Kempe (1979) confirma que la capacidad de socialización del niño se va extinguiendo ante la imposibilidad permanente de sus padres maltratadores, van perdiendo la capacidad de contacto visual, pueden volverse pasivos, sumisos y obedientes, sensibles en extremo a la crítica o al rechazo, con rabia reprimida pronta a estallar, se convierten en niños difíciles de manejar, pueden también ser agresivos, negativistas, incapaces de jugar con otros y de escuchar o pueden combinar características, pero en general tienen problemas para reconocer sus sentimientos y hablar de los mismos.

Los estudios relacionados con el maltrato son consistentes en lo que en lo que respecta a las consecuencias negativas que tiene sobre el niño y a las características de los padres que ejercen estas acciones (Fontana, 1989).

El maltrato y el abuso del niño al igual que cualquier otro tipo de violencia dentro de la familia pueden provocar severas desviaciones en el proceso de socialización, presentándose en la investigación como factores de gran peso en el surgimiento de conducta antisocial. Se espera de la familia que sea una fuente de amor y cuidado hacia el niño, Jenkins y Oatley (1996) argumentan que la experiencia temprana debe proveer de un modelo básico de dos roles, el de ser amado y el de poder amar, ya que las emociones de amor, afecto y felicidad provocan que la gente esté reunida creativamente y en cooperación; en contraposición, las emociones de enojo, miedo y disgusto mantienen a la gente en conflicto. En la socialización del niño encontramos siempre casos extremos (desde la agresión ya citada hasta la sobreprotección) o combinación de métodos y estilos.

Los estilos de crianza de los padres representan un factor fundamental en la socialización del niño y por ello se les ha dedicado una importante cantidad de investigación; de igual manera existe investigación que analiza otros aspectos de la familia tales como la constelación familiar, el tipo de familia por el número de integrantes (nuclear o extensa) y la relación entre hermanos.

La investigación acerca de la relación entre hermanos se ha centrado en muchos aspectos, Foot, Morgan y Shute (1990) informan que el tema predominante ha sido el de la rivalidad entre hermanos, aunque también se ha enfocado en temas como los efectos de la constelación familiar (como el orden del nacimiento y la diferencia de edades) y los trabajos más recientes se han centrado en sentimientos ambivalentes de compañía, lealtad y protección que coexisten con rivalidad y conflicto. Los autores añaden estudios que muestran como la relación entre hermanos es básica para el desarrollo de la socialización que se manifiesta a través de diferencias de género (por ejemplo con las niñas mostrando mayor conducta prosocial y juego grupal que los varones), de características en la conducta de los niños tales como asistencia hacia los hermanos, apoyo emocional y la provisión de modelos de conducta competente, de desarrollo de conducta prosocial ascendente con el incremento de la edad y de relaciones socio-emocionales más intensas entre hermanos (positiva o negativamente) comparadas

con otras relaciones, sobre todo con aquéllas con compañeros de escuela.

Otros estudios de la relación entre hermanos han sido desarrollados por Dunn y Kendrick (1986) y en ellos se destacan las características sociales y de personalidad que entran en juego: "...No solamente el apoyo empático y el consuelo del disgusto del otro, la cooperación en el juego, sino también las sutiles formas de agresión y provocación se verán dramáticamente afectadas por la creciente sensibilidad de cada niño con respecto al otro como persona..." (p. 83).

La ambivalencia que un niño puede presentar en los sentimientos hacia un hermano o varios se verá influenciada por el tipo de relaciones que establecen juntos, ya que existen oportunidades de ejercer tanto la cooperación entre ellos, como la competencia; en estas situaciones los padres pueden ejercer un rol fundamental para el sano desarrollo de las mismas en tanto capacidades, pero en su intervención siempre existirán riesgos de marcar preferencias en perjuicio de un niño y en beneficio del otro, recompensando al hermano sano por estabilizar a la familia y desdénando al perturbado por la inestabilidad de sus respuestas (Banks y Kohn, 1988). De esta forma también los padres tienen una intervención amplia sobre el desarrollo del proceso de socialización que se desarrolla entre los hermanos y el rol que cada uno juega y jugará en la familia.

Las medidas adoptadas por los padres en la educación de sus hijos pueden estar también influenciadas por estados internos de los mismos padres que se relacionan con características de su personalidad, ya previamente señalábamos algunas de éstas (como las creencias y un pobre autoconcepto) y podemos agregar la existencia de expectativas, deseos y temores más profundos que tienen los padres y que tienen probabilidad de manifestarse en muchas interacciones con el niño, por ejemplo cuando se disciplina al niño bajo consignas que se justifican en la adquisición del orden y el respeto, pero que pueden llevar consigo aspectos ocultos. Rubin y Rubin (1990) sugieren que la actividad física del niño debería ser motivo de regocijo y no de discordia entre los padres, pero bajo los sentimientos se puede encontrar el temor primitivo de que el niño se pueda hacer daño y agregan: "Aquí el texto es: La responsabilidad de los adultos hacia el pequeño explorador, entusiasta e inexperto, y el subtexto es: Nuestros más profundos temores." (p. 113).

Los temores señalados por Rubin y Rubin (op. cit.) se refieren a discursos internos de los padres o a veces a situaciones inconscientes y por lo tanto aún no descubiertas o reconocidas por ellos, pero que de una u otra forma influirán en sus comportamientos hacia sus hijos. Con este importante elemento adicional agregado a la gran cantidad ya analizada en este capítulo podemos entender lo complejo y dinámico que resulta el proceso de educación emocional dentro de la familia, parecería un tanto ideal pensar que un individuo pueda alcanzar un desarrollo emocional totalmente sano por todos los elementos que se involucran y por todos los componentes que implica la adquisición de habilidades emocionales; sin embargo, este último siempre es el objetivo a seguir por parte de cualquier institución interesada en el desarrollo del niño y la familia.

El niño que está recorriendo un desarrollo social desde el nacimiento hasta la edad preescolar dependerá de manera predominante de la congruencia en las interacciones y relaciones dadas en la familia y posteriormente en la escuela (y de las acciones de ambas en conjunto), para que este desarrollo sea lo más apegado posible a las características necesarias para una sana socialización se deben considerar fundamentalmente las características y condiciones de la familia, del medio circundante y la influencia que ejerza sobre ésta, pero sobre todo no debemos perder de vista que el niño está en formación y que debe quedar claramente establecido lo que requiere de sus padres y las finalidades de una educación emocional segura y consistente. Taylor (1989) afirma que cuando más consciente es el niño de sus propios sentimientos y mayores son sus habilidades para manejar con éxito ciertas situaciones, más querrá aceptar nuevas experiencias, pero para tener confianza en los demás el niño necesita tener cubiertas sus necesidades bio-psico-sociales con consistencia y satisfacción y esto se lo podrán dar una o varias personas sólo en la medida que éstas sean felices y se acepten a sí mismas. Así también podrán ayudarlo a actuar al nivel emocional apropiado a su edad, dándole el tiempo necesario para que se adapte a rutinas básicas y enseñándole a expresar sus sentimientos de un modo aceptable para los demás.

Haeussler y Rodríguez (1989) proponen un manual de actividades enfocadas en gran parte al área emocional-social de niños en edad preescolar con objetivos enfocados al aprendizaje de elementos esenciales en esta área, tales como la convivencia con los demás (cooperar, esperar turnos, compartir), la expresión de sentimientos, la aceptación de sí mismo, la expresión de sentimientos negativos por medios socialmente aceptables, la distinción de emociones en sí mismo y en los demás y el reconocimiento y verbalización de sus emociones. Las sugerencias de este manual se dirigen fundamentalmente a padres porque los autores resaltan la necesidad de educar emocionalmente a los niños desde tempranas edades. Coincidimos de manera contundente con esta necesidad de educación emocional y creemos que es algo que debe ser básico en la formación del individuo, aunque reconocemos lo difícil que es esta tarea, principalmente cuando nos referimos a países como el nuestro en donde las condiciones de vida no son las más apropiadas para el desarrollo de la familia y por tanto para el niño mismo.

Barrera (1979) denuncia las deficiencias que puede sufrir un niño en el desarrollo de su personalidad, refiriéndose específicamente al niño Latinoamericano que se desenvuelve en condiciones inadecuadas para su desarrollo (principalmente insalubridad y pobreza) y señala que la estructura común de la familia en Latinoamérica está caracterizada por la ausencia del padre y la madre trabajando fuera del hogar, por lo que el niño se desenvuelve prácticamente abandonado en familias con estructura cambiante, incompleta para su integridad funcional en lo psico-biológico, confusa e inestable para el niño quien carece de modelos y cuidados físicos y socio-afectivos necesarios para su correcto desenvolvimiento. Aunque estos datos parecen rezagados en temporalidad y se refieren en gran medida a grupos específicos de la población Latinoamericana

(sectores marginados), Barrera (op. cit.) nos advierte de la posibilidad de que estas condiciones psico-sociales vayan en aumento debido al camino de la industrialización que llevará al incremento en el número de madres trabajadoras y con ello al aumento de las carencias socio-afectivas de los niños.

No dudamos de las predicciones hechas por este autor por lo que la realidad nos permite observar en nuestros días, pero requerimos de una actualización documentada con nuevos datos que nos permitan denunciar los riesgos que sufren las familias en su estructura y funcionamiento y las deficiencias socio-emocionales a las que el niño puede quedar expuesto ante tales condiciones de su ambiente; los nuevos hallazgos podrían ofrecernos un panorama más amplio de la problemática y nos llevarían hacia un esfuerzo más preciso en la búsqueda de posibles soluciones que beneficien el desarrollo de los niños.

3.2 - LA INFLUENCIA DE LA ESCUELA EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DEL NIÑO

La familia y la escuela son dos instituciones estrechamente ligadas por el objetivo explícito que tienen en común que es el de brindar al niño elementos básicos para su desarrollo integral, destacando por su papel en la socialización que debe ser desarrollada a través de varios elementos que en conjunto contribuyen a la formación de patrones de comportamientos sociales organizados de formas determinadas. García y cols. (1992) definen la socialización como el proceso a través del cual el individuo adquiere el conocimiento, las habilidades y las disposiciones que le permiten actuar eficazmente como miembro de un grupo, en este proceso las personas son agentes de socialización del niño y su acción viene delimitada por el marco y la estructura de las instituciones (como la familia, la escuela, la comunidad, etc.), en este caso la escuela se convierte en un contexto de socialización que favorecerá la actuación de otros agentes diferentes que los familiares, siendo los profesores y los compañeros los que continúan con la tarea iniciada en el hogar, ya que la interacción con ellos facilitará en el niño la capacidad para desarrollar modos eficaces de expresión emocional y de evaluación de la realidad social.

Delval (1990) nos ofrece una definición distinta de la socialización refiriéndola como la interiorización de las conductas, actitudes y valores necesarios para participar en la vida social, destaca que la escuela tiene una función fundamental en el proceso de esta interiorización para el niño, aunque presenta múltiples fallas que se traducen en necesidades que deben ser modificadas si se pretende que cumpla su papel socializador y concibe la escuela como una institución que se encuentra en crisis de manera permanente, en la que los participantes, los responsables y el medio social consideran que es necesario introducir reformas continuamente, pero que estos objetivos no se logran, ni se hace mucho por enseñar a los niños cosas que les sirvan para la vida al predominar en la enseñanza los aspectos cognoscitivos, encubriendo así la

transmisión de actitudes y valores y prestándole poca atención a la afectividad.

Si la escuela se encuentra en estados permanentes de crisis no podemos entonces confiar en que pueda cumplir con la tarea que la sociedad le encomienda para la educación del niño, ya que la socialización, tal como ha sido definida, implica un proceso de desarrollo profundo, preciso y flexible, en el que cada interacción con el niño resulta clave para el curso de su aprendizaje social, por lo tanto, se debe partir de un sistema que esté debidamente organizado en cada uno de sus componentes para considerarlo apto para llevar a cabo esta difícil e importante labor. Sin embargo, no podemos depositar un voto de desconfianza tanto sólo por la afirmación de un autor; pero desafortunadamente existen suficientes evidencias que apoyan las fallas presentes en el sistema educativo (aunque no todas son inherentes al mismo) que limitan el curso de desarrollo socio emocional de sus aprendices (e incluso el académico).

La figura central del proceso educativo es el niño en formación y junto con éste el rol del profesor representa también una base para el progreso del sistema, de esta forma, el profesor se encuentra constantemente cuestionado respecto a su formación, su función y la forma en que la ejerce.

Palacios (1990) sugiere que es necesario que el educador conozca previamente el proceso evolutivo, sus leyes y principios generales, así como particularidades tan diversas referidas a aspectos como los cognitivos, los lingüísticos, los emocionales y los sociales para lograr que la educación sea estimulante y promotora del desarrollo, esto significa que se espera del profesor una adecuada preparación no sólo en la tarea o materia que imparte, sino en todos los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza, incluidos los emocionales y los sociales. Al respecto Cohen (1997) propone que una enseñanza integradora implica una preparación interdisciplinaria y en la que los requisitos intelectuales y emocionales son mucho mayores que los percibidos por un enfoque estrechamente académico, agrega que el maestro es la clave para el aprendizaje de los niños y que su papel debe aclararse y contextualizarse, no en un medio tradicional, sino en una educación humanista más profunda y compleja en la que resulta inapropiada la relación maestro-alumno en la que el segundo debe obedecer al primero, aunque acepta que no es fácil para maestros y estudiantes educados de acuerdo a enfoques controladores y objetivos aprender a hacer la transición hacia una relación no autoritaria para la enseñanza, de cualquier modo, insiste en que el educador debe someterse a un escrutinio permanente como parte de su preparación para que la relación con el niño no sea humillante, explotadora ni amenazadora y para que sus emociones estén en orden.

La nueva visión del profesor implica una revaloración del sistema tradicional de enseñanza porque resulta necesario modificar actitudes y métodos de enseñanza obsoletos a nuestro tiempo y que se ha comprobado que no tienen una función específica para la socialización del niño; Delval (op. cit.) denuncia que la escuela proporciona un medio social muy pobre para el niño, en parte por que el profesor que es quien representa el orden y la autoridad, no se encuentra ahí por

aceptación de los alumnos, sino como una imposición del sistema educativo y del profesor mismo a través del manejo de normas, el autor reafirma la necesidad de adaptarse a los rápidos cambios que se han suscitado en la sociedad y que dejan a los individuos sin instrumentos adecuados para enfrentarse a las situaciones sociales, para lo cual, la escuela debería suministrar estas habilidades con los alumnos participando activa y democráticamente y prestando atención especial a los sentimientos, deseos y conductas del alumno y del profesor.

La necesidad de que los profesores desarrollen un papel de peso positivo en el aprendizaje de las habilidades sociales y de que mejoren su preparación en general es algo urgente, esto depende en parte del profesor, pero también es necesario que se dignifique su profesión a través de mejores remuneraciones y prestigio social, cambios en la preparación científica e intelectual, una buena formación en el desarrollo psicológico del niño y entrenamiento práctico en el trabajo social (Delval, op. cit.).

Otros aspectos susceptibles de mejora para la función del profesor y el beneficio de los alumnos es el de la cantidad de niños con la que se trabaja, ya que el número de alumnos influye en el estilo de disciplina ejercido por el profesor, quien al tener un gran número de ellos, se ve obligado a confiar en técnicas de control y a acentuar las relaciones formales (Cohen, op. cit.) o a emplear medidas autoritarias (Bárceña, op. cit.). Ambas autoras especifican que estas situaciones son cotidianas en el sistema preescolar (la primera autora se refiere al sistema de Estados Unidos y la segunda se refiere al sistema mexicano), lo cual hace aún más complejo y difícil el proceso formativo si consideramos la temprana edad de los niños.

Queda entonces claro que la función socializadora y formadora del profesor depende tanto de él mismo como de la institución a la que pertenece, en este último aspecto es importante señalar que el profesor requiere desenvolverse con seguridad y ésta en gran parte provendrá de un estilo de vida digno que aparentemente la institución no le proporciona, aunque se ha aclarado también que el profesor debería de esforzarse por su preparación y su desarrollo personal en beneficio de sí mismo y por consecuencia de los niños que atiende y del sistema en el que se desenvuelven. Para Schmelkes (1992) el problema de la falta de calidad educativa no reside en los docentes, sino en el sistema con el que opera la escuela: sin embargo, afirma que la solución sí depende del equipo de docentes, siempre y cuando tengan la capacidad de modificar el sistema, pero si lo logran, podrán atender mejor a los beneficiarios a través de mejoras en los procesos y en los resultados y así los participantes se desarrollarán como personas, esta autora hace referencia a una educación centrada en la calidad humana de sus miembros en la cual se enfatiza el respeto, el compromiso, el trabajo colectivo, la participación de sus miembros y el rol de un líder (que en este caso es el director de la escuela) que tiene la responsabilidad de la organización y que debe desarrollar el papel de motivador, facilitador y animador de sus colegas y de los padres de familia.

Las experiencias negativas que la escuela es capaz de proporcionar cuando su funcionamiento es inadecuado o cuando sus miembros se desenvuelven de manera disfuncional, revelan lo cruel que puede resultar la aparente formación a la que queda expuesto un niño al ser depositado con una expectativa de educación. Jackson (1996) engloba en dos temas los informes de experiencias negativas que dan los estudiantes acerca de la escuela: el primero se refiere a las experiencias aterradoras o embarazosas resultantes de las acciones de profesores y compañeros crueles e insensibles, dichos informes se caracterizan por relatos de castigos extraordinariamente severos y el hecho de convertirse en objeto de ridículo; el segundo tema se refiere a los sentimientos de tedio que surgen de la carencia de significado de las actividades asignadas por los profesores. Podemos notar que estos dos temas aluden a las carencias de profesores y sistema educativo que habíamos señalado previamente y repercuten directamente en deficiencias en la preparación académica del alumno y en su desarrollo emocional e integral como ser humano.

Bárcena (op. cit.) nos ofrece una interesante investigación en la que describe la manera en que se relacionan el papel de la educadora, la estructura institucional y las consecuencias sobre el niño en edad preescolar, destacando la creación de formas de disciplina basadas en el control de parte de la educadora hacia los niños a través del empleo de formas de castigo, ritualización mecánica de las actividades (lo cual implica el ejercicio de acciones repetitivas y monótonas) y mecanización o bloqueo de la comunicación con consecuencias negativas para el niño al no proporcionarle las actividades de manera acorde a sus procesos de desarrollo y con la educadora reproduciendo el rol que la estructura de poder de la institución le asigna al descalificar su participación en decisiones técnicas, al decirle como debe hacer sus actividades desconociendo el valor de su experiencia y al quedar, de manera indirecta, establecido un concepto de buena o mala educadora en función de las reglas que emplea para controlar el comportamiento de los niños.

La forma de establecer disciplina de parte de un profesor parece tener variadas razones, algunas causas se relacionan con la personalidad del profesor (García, op. cit.) quien puede promover sistemas de escasa participación y favorecer poco la ayuda y la cooperación si emplea métodos rígidos, pero si el profesor es flexible e independiente podrá reforzar la participación, la responsabilidad, la expresión de sentimientos y la creatividad, logrando así un mayor nivel de adquisición por parte de sus alumnos de manera global.

La figura del profesor es esencial para una socialización positiva del niño y ésta última depende de las habilidades personales del profesor mismo con su respectiva aplicación a la realidad que enfrente en las aulas. El profesor como formador de seres humanos debe comprometerse a desarrollar su capacidad integral para poder transmitirla a sus alumnos, Fernández (1992) sugiere que les corresponde a los profesionales de la educación darle a su tarea el carácter de profesión prestigiada por sí misma y no como extensión de la tarea materna, ya que desde ahí se pervierte tanto el rol materno como el del docente, recalca la

necesidad de aprender a dirigir la agresividad natural de sus alumnos evitando etiquetarlos, confrontando los sentimientos que al profesor le despiertan las reacciones agresivas de sus alumnos, reflexionando sobre los mismos, ponerse en el lugar del niño para buscar el porque de su conducta y colocar límites para construir un espacio de confianza. La autora considera que la agresividad del niño y del profesor está siempre en juego en toda relación de aprendizaje y corresponde al segundo posibilitar oportunidades para que esa agresividad se dirija positivamente.

Una de las principales finalidades de la escuela en general y del jardín de niños en particular es la de focalizar y aplicar medidas flexibles que sean funcionales en la adquisición de reglas por partes del niño, lo que hasta ahora hemos analizado nos explica en parte el porque no es sencillo lograr estos objetivos. Se pretende que desde el nivel de jardín de niños el individuo tenga oportunidades de desarrollar y mejorar procesos de socialización junto con sus aptitudes académicas, Bayless y Ramsey (1989) indican que el niño de cinco años ya puede reconocer que tiene sentimientos y actitudes como individuo al menos en algunos aspectos (por ejemplo reconociendo los días en que están contentos o tristes) y puede aprender los valores democráticos de la pertenencia a un grupo con el aprendizaje de reglas y la participación flexible. Los autores conciben el aprendizaje en términos de destrezas, incluyendo las sociales, afirmando que: "Definimos entonces las capacidades y destrezas como el desarrollo de procesos de pensamiento intelectual, con inclusión de la capacidad para manejar datos nuevos, integrarlos al conocimiento positivo existente y evaluar ese conocimiento en función de su validez y confiabilidad. También subrayamos la importancia de las destrezas para mantener relaciones humanas efectivas y la capacidad para comunicarse bien en el plano interpersonal." (p. 177).

La formación del niño preescolar a través del establecimiento de reglas flexibles implica que él adquirirá de manera gradual un control de sus emociones que originalmente están dominadas por impulsos, pero cuando a las emociones del niño se les da un curso equivocado por medio de la imposición de reglas (manifiesta o encubierta), se podrán esperar consecuencias negativas que bloqueen sus capacidades para establecer relaciones interpersonales satisfactorias.

El ingreso al jardín de niños representa un cambio radical en la vida del niño y de su familia, la transición resulta más difícil cuando surge la falta de coordinación entre ambos sistemas, porque es un hecho que el desarrollo de las cualidades emocionales del niño dependen de la mayor congruencia posible entre las dos instituciones. Liublinskaia (1971) explica que en la edad preescolar el niño aún no cuenta con la madurez de sus procesos nerviosos, pero si el modo de vida y la organización de la actividad del pequeño son correctos, se espera que a los siete años de edad se manifieste en el niño ya un cierto equilibrio en dichos procesos, para entonces, continúa el autor, el niño debe hacer recorrido un proceso educativo en el que la familia y la escuela trabajan en conjunto y que incluye la formación de hábitos de análisis y valoración de normas de las

relaciones sociales y las reglas de cortesía, no sólo con un sistema de respuestas verbales (vocablos habituales tales como "por favor" o "gracias"), sino también con un sistema de reacciones internas bajo el aspecto de impulsos, emociones y deseos del niño que gradualmente se convierten en reacciones generalizadas, conscientes y fundamentadas, esperando que logre supeditar sus acciones a las indicaciones del educador y al trabajo colectivo, que descubra la riqueza e intensidad de sus sentimientos y dirijan su autonomía e iniciativa en bien de la causa común.

El encauzamiento de las emociones del niño preescolar, la formación de valores y la cooperación son aspectos que de manera consistente se señalan como necesidades prioritarias, Schmelkes (1997) enfatiza que la formación valoral es una preocupación generalizada a nivel mundial por ser una probable fuente de riqueza en el aprendizaje y porque puede ayudar a evitar el crecimiento de tensión y conflicto, ante lo cual la escuela puede ser un sitio para trabajar intencionada y sistemáticamente las temáticas de los valores, considerando que toda escuela, maestro o currículum forman valoralmente y si la escuela no cumple su función de formar valores o lo hace de manera oculta, deja de cumplir su función socializadora y no podrá desarrollar al ser humano en forma integral, añada que también es preciso educar a los niños para el respeto a los Derechos Humanos promoviendo preocupación y empatía para quienes sufren la violación de sus derechos (iniciando con el autorrespeto) y para la paz a través de la resolución no violenta de conflictos, para lograr esto no basta con razonar con los alumnos, sino que los maestros tienen que vivir y permitir que los alumnos vivan dichos valores, lo que implica modificar la organización escolar y las prácticas dentro del aula para enfatizar el diálogo y las relaciones interpersonales afectivas, pero para formar en valores el trabajo debe iniciarse con los docentes quienes deben ser formados antes de pretender formar a los alumnos en esta dimensión.

La propuesta de la autora destaca el desarrollo de aspectos básicos de la socialización del niño y aunque ella se refiere a la escuela en general, ya nosotros hemos reiterado la propuesta de que esto debe iniciarse en edades lo más tempranas posibles, entonces, tanto la familia como la institución preescolar, tienen una labor de gran relevancia.

El desarrollo de la cooperación es también un elemento esencial en la socialización del niño preescolar y se convierte en un valor básico para la convivencia sana de los individuos, Beltrán (1993) también revaloró el papel del educador al plantear que los profesores necesitan elementos esenciales de cooperación para convertirse en ingenieros educativos y deben ser capaces de estructurar y aplicar conceptos básicos referentes a esta área, principalmente la responsabilidad individual para hacer los trabajos correspondientes a cada individuo como parte de una actividad conjunta, las interacciones de ayuda, la interdependencia positiva en la que todos sientan el trabajo común como propio, la evaluación grupal del logro de los objetivos y el desarrollo de habilidades interpersonales (liderazgo, toma de decisiones, comunicación, manejo de conflictos, etc.) que faciliten la contribución al esfuerzo cooperativo, el autor

fomenta el valorar los logros de los alumnos, la creación de relaciones más positivas entre ellos y en lo general la mejora del bienestar psicológico de los alumnos y el como estos logros pueden ser la consecuencia de llevar a cabo un buen aprendizaje para actuar cooperativamente.

Tanto la cooperación como la formación de valores y las relaciones interpersonales positivas tienen en común el contar con elementos necesarios para el desarrollo emocional sano del niño y por ende son básicas en su desarrollo social, además de que todas ellas obedecen a factores sociales y van tomando forma en base a la intervención de agentes externos que tienen influencia sobre el menor; sin embargo, a pesar de la corta edad de los niños preescolares, el desarrollo de su personalidad ya está en proceso y sus emociones lo llevan a ir adoptando actitudes y comportamientos hacia el medio social, con la posibilidad de que éstas sean dirigidas hacia las personas (profesores y compañeros principalmente), hacia los objetos o incluso hacia la escuela entendida por el niño por uno o varios de sus componentes. Las actitudes que el niño adopta hacia la escuela tienen también gran relevancia porque pueden ser una causa de un desempeño exitoso y del establecimiento de relaciones interpersonales también satisfactorias o pueden ser causa de fracasos académicos y/o sociales. Glidewell (1977) nos indica que un alumno poco exitoso académica e interpersonalmente (con fallas en su socialización) tiene consecuencias negativas en el desarrollo de su autoestima que contribuirán a la formación de redes de fracaso en las cuales el niño tenderá a cometer errores que serán señalizados por los demás, aumentando la probabilidad de que el error se repita por el daño a la autoestima y aumentando las posibilidades de desarrollar actitudes negativas del niño hacia aquél o aquello que le enfatiza el error. Jackson (op. cit.) nos ha señalado hallazgos que revelan actitudes que desarrollan los alumnos hacia la escuela, encontrando variaciones que van del rechazo extremo (estas actitudes son más comunes en los varones que en las mujeres y probablemente se relacionan con el hecho de que las exigencias de la escuela son más acordes a estereotipos sociales femeninos: Ver Fernández, op. cit.) a reacciones de aceptación o más comúnmente de ambivalencia (combinando agrado con rechazo); Jackson (op. cit.) concluye que se puede considerar que el éxito en la escuela engendra actitudes positivas hacia la misma, lo cual a su vez promueve la posibilidad de éxitos posteriores, esperando que el mismo proceso cíclico opere en el otro extremo en donde los resultados no son tan agradables, por eso, aquellos alumnos que estén más satisfechos con la escuela deben figurar entre quienes tienen más éxito en clase.

Las actitudes y sentimientos hacia la escuela, profesores y compañeros establece un continuo que puede ir en ascendencia positiva o negativa dependiendo de la forma en la que el niño aplica sus habilidades académicas y socio-emocionales al relacionarse con los demás y las formas en que el medio social reciba y maneje estas habilidades. Las relaciones del niño con el educador dependerán en gran medida de las características de ambos y la forma en que interactúen, obviamente el profesor es quien debe contar con las posibilidades de encaminar esta relación a un curso positivo al contar con experiencia, habilidades y conocimientos necesarios para esta tarea (aunque sabemos que por

lo general esto no sucede), estas características del profesor que aún no se han desarrollado en el niño, ubica a ambos en posiciones muy distintas y que pueden ser más estrechas o más lejanas dependiendo en gran medida de la actitud del profesor; en cambio, el niño tendrá oportunidades de relacionarse en términos de igualdad y similitud a través de la relación con sus compañeros. Estas relaciones ocupan un lugar fundamental en el desarrollo social del niño (principalmente del preescolar que no ha construido una identidad y lo que ha avanzado en esta área está basado en modelos adultos) y se caracterizan por el establecimiento de amistad, el compartir experiencias, la rivalidad, etc.; más adelante nos referiremos con un poco de atención a éstas.

Empero, la escuela en general tiene la prioridad y el poder de otorgar a los niños bases elementales para su desarrollo socio-emocional, el jardín de niños tiene la prioridad inicial (con sus respectivas limitaciones, incluida aquélla de la no obligatoriedad en nuestro país para cursar el nivel preescolar); aunque debemos estar conscientes de que se requiere de modificaciones que beneficien muchas partes de este sistema para que la socialización del niño sea real y funcional y no sólo materia de discurso.

Si los niños en edad preescolar se indisciplinan o no le toman sentido a las reglas es por muchas razones, algunas propias del niño, otras de su ambiente familiar, pero muchas otras son debidas al ambiente escolar. Castillo (1984) manifiesta que los niños se indisciplinan cuando no tienen nada que hacer, cuando se les obliga a hacer algo que en aquel momento no querían o cuando llevan demasiado tiempo en una actividad y se aburren, las razones citadas por el autor obedecen aparentemente a fallas del educador, pero éstas no son las únicas razones de indisciplina, ni las únicas fallas de un educador y tampoco estas fallas radican exclusivamente en una o algunas personas, sino en todo un sistema, el cual debe ser modificado gradualmente si se pretenden cambios significativos, dichos cambios apuntan predominantemente al área social (Torres, 1998), con el uso generalizado del lenguaje como medio de comunicación con el desarrollo de habilidades académicas como la lecto-escritura también con la finalidad de darle un uso social, con habilidades de pensamiento que contribuyan a la solución de problemas de todo tipo (académicos y sociales) y con el desarrollo de habilidades emocionales e interpersonales que permitan al individuo establecer a corto y largo plazo relaciones sanas con los demás. Al parecer esta última es una preocupación preponderante en el sistema educativo mexicano a nivel preescolar, al ser representado y modificado de forma reiterada en el currículum con propósitos que se enfocan a las áreas señaladas (ver orientaciones pedagógicas de educación preescolar, op. cit.) y en donde se realiza e intenta modificar la figura y función de la docente en su papel de mediadora en los procesos educativos de los niños.

Si la escuela es una institución encargada de la socialización del niño debe poner énfasis en la adquisición de habilidades sociales-emocionales considerando el concepto de interiorización que hemos manejado (Delval, op. cit.), en el que se hace referencia a la adquisición de normas y no a la imposición de las mismas; recordemos que una finalidad de la educación preescolar es el desarrollo de la

autonomía, que implica (según Cruz, 1988) que el niño sea capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico teniendo en cuenta a los demás a la hora de actuar. Si la escuela se convierte en un obstaculizador al fomentar la heteronomía (Cruz, op. cit.), el trabajo individual en perjuicio del cooperativo, la sumisión ante el adulto por temor a la sanción (o al maltrato) y la competencia sin sentido, entonces el desarrollo socio-emocional de los niños y su probable éxito académico futuro, se verán limitados por estas acciones y actitudes irrespetuosas de su medio escolar.

3.3 - CARACTERÍSTICAS SOCIOEMOCIONALES DEL NIÑO PREESCOLAR.

La edad preescolar está caracterizada por la constante movilización de fuerzas tendientes a la adquisición de aprendizajes que contribuyan al control de las emociones del niño para que pueda desarrollar recursos que le permitan desenvolverse como un individuo inmerso en un mundo social.

Hemos analizado las dos principales fuerzas que ejercen su acción socializadora sobre el niño con las diversas variaciones que pueden presentarse en la estimulación dando como resultado complejas formaciones de la personalidad infantil en proceso, que pueden ir de los extremos desde un desarrollo emocional totalmente disfuncional, hasta uno sano y coherente, pasando también por estados de ambivalencia y cierta inestabilidad de emociones.

Aunque el desarrollo del niño depende en gran medida de la acción que su medio ejerza sobre él por todo lo que implica la socialización, también se debe señalar que existen ciertas características comunes e inherentes al desarrollo que aún cuando son dinámicas por su estructura y por la misma acción del medio, se presentan de manera invariable en el curso del desarrollo infantil. La etapa preescolar distinguida por la predominancia del juego, la imitación y el progreso del dibujo y del lenguaje, nos presenta también distintas formas propias de la expresión emocional y del aprendizaje de normas sociales.

La capacidad de responder emotivamente es algo natural e intenso en el niño porque en los primeros años de vida se van formando las bases del control emocional que chocan con las expresiones ciegas y descontroladas que el pequeño manifiesta. Hurlock (1988) nos indica que las respuestas emotivas iniciales del niño (desde recién nacido) no son estados emocionales específicos y sólo se manifiestan como reacciones sencillas de placer o de desagrado; esto es denominado por Wolff (1971) como emoción indiferente de excitación general. Ambos autores coinciden en que las emociones se diferencian durante el crecimiento del individuo y se van complejizando. Hurlock (op. cit.) describe como los bebés van presentando un repertorio cada vez más amplio de respuestas emotivas (ira, temor, felicidad, etc.) ante una amplia gama de estímulos y como el patrón general de emotividad sigue un curso predecible y pronosticable, al igual que el patrón de cada emoción (por ejemplo un patrón de emotividad como el

berrinche llega a su punto culminante hacia los cuatro años de edad y se ve desplazado por patrones más maduros de expresión de la ira, tales como la hosquedad y la disciplina) con sus respectivas variaciones por la diversidad de las reacciones sociales y con la expectativa de que se dé una tendencia a la disminución de las expresiones emocionales explosivas.

Las emociones infantiles durante los primeros años llevan un curso en cierto modo inestable por la falta de diferenciación de las mismas; Wolff (op. cit.) determina que las emociones infantiles son fluctuantes porque aún no están ligadas a alguna asociación fija al carecer de implicaciones morales porque en el niño no existen valores convencionales establecidos.

Las asociaciones necesarias para el establecimiento de emociones en los niños se irán presentando en cada experiencia con su ambiente, por eso resulta básico que éste cubra una función que lleve al niño a la adquisición de un bienestar emocional con una disciplina adecuada.

Las expresiones emocionales intensas del niño a través de llanto, gritos o golpes son parte de un proceso natural de desarrollo (siempre y cuando no se presenten en exceso) por la indiferenciación de emociones ya descrita y por el predominio de impulsos, principalmente de tipo motor, García y cols. (op. cit.) establecen que el niño debe asimilar varios mecanismos de autorregulación que le permitan inhibir sus impulsos, desarrollando un proceso de selección que lo lleve a ejecutar algunas conductas y a omitir otras; la autora añade que el primer paso para la adquisición del autocontrol consiste en aprender a inhibir una conducta motora, lo cual implica un aprendizaje costoso para el niño porque su actividad biológica de base se encuentra al máximo, sin embargo, esto le posibilitará ir ganando dominio y competencia sobre su ambiente trayendo con ello un beneficio de tipo social.

Si se considera que el proceso de adquisición de autocontrol del niño resulta un proceso difícil para él, resurge el valor de aplicar disciplina que se estructure y ejecute de una manera flexible para no poner al niño en riesgo de alterar su emociones y con esto complicar su socialización.

Conforme el niño va creciendo sus emociones van variando, se complejizan y poco a poco se van estableciendo como parte de su personalidad con la predominancia de unas emociones sobre otras. Al inicio es algo normal que las expresiones explosivas de ira sobresalgan sobre otras manifestaciones emocionales (Hurlock, op. cit.) por los numerosos estímulos que la provocan (restricciones sociales que producen frustración de deseos y fines inmediatos del niño) y por la ausencia de control interno en el infante, estas expresiones de ira en su modalidad impulsiva se dan en forma de agresión a otros (objetos, animales o personas) física o verbalmente, pueden ser ligeras o intensas, pero también pueden darse respuestas de inhibición de la ira que van en perjuicio del individuo que suele mantenerse bajo control forzado en exceso, con el riesgo de encerrarse en sí mismo huyendo del objeto o persona que causó su molestia o de volverse

apáticos y con bajo nivel de respuestas ante el ambiente. Indudablemente la ira del niño ante una frustración debe ser seriamente tomada en cuenta, permitir que suceda y ofrecer medios de control de los cuales el niño se vaya apropiando, las imposiciones no siempre funcionan.

Otras emociones predominantes en el niño preescolar son el miedo, la alegría (con expresiones frecuentes de júbilo) y los celos, el miedo va adquiriendo forma en el niño a partir de las experiencias que tiene con su ambiente (recordemos el temor inicial ante la separación de la madre como alguien conocido, que se traduce en miedo a un extraño), las causas más comunes de miedo en el preescolar según Jersild y cols. (En: Wolff, op. cit.) son los hechos misteriosos, los animales y los daños corporales, pero cualquier causa de miedo en el niño parece tener como factor común la inseguridad basada en la falta de familiaridad con los hechos y lo inesperado de éstos (lo cual refuerza el valor de los estudios acerca de la formación de las representaciones internas del niño sobre objetos y personas).

El curso de la socialización del niño está caracterizado por procesos típicos de conflicto entre sus deseos y la manifestación de sus emociones, en contraposición a las no autorizaciones o frustraciones que el ambiente le infrinja; Barrera (op. cit.) enfatiza que las expresiones emocionales del niño preescolar son descargas propias de las tendencias impulsivas que van siendo cada vez más controladas por el medio, también describe que durante los dos primeros años de edad se establecen casi todas las emociones comunes, tanto las placenteras como las de disgusto, como la cólera, el miedo, los celos y la angustia y de los cuatro a los seis años de edad se diferencian otros estados emocionales como la esperanza, el amor a los padres, la confianza en sí mismo, la vergüenza, el fastidio, la ansiedad y otras.

Podemos afirmar que en todo ser humano se presentan en su desarrollo las mismas emociones, pero el curso y la intensidad que toman es totalmente diferente en cada individuo de acuerdo a sus experiencias y una o unas cuantas emociones tendrán una influencia predominante sobre la conducta de cada persona (predominancia emocional). En los niños las emociones llegarán a ser fuerzas dominantes en su vida dependiendo de los ambientes en los que se desenvuelvan, las relaciones que sostienen con las personas importantes y la orientación que reciban para controlar sus emociones, convirtiéndose en emociones predominantes las que determinan el ánimo y el carácter de cada niño.

La finalidad de una educación emocional positiva es la de disciplinar al niño con métodos flexibles pero firmes que vayan estructurando un control interno, es decir, un autocontrol, con el cual el niño se pueda desenvolver activamente en sus relaciones interpersonales con base a una predominancia emocional caracterizada preferentemente por habilidades en conductas prosociales, empáticas, cooperativas y de respeto a sí mismo y a los demás.

Mújina (1990) abunda sobre los aspectos previamente señalados al afirmar que en la evolución de la personalidad del preescolar la jerarquización de las

motivaciones es la nueva adquisición más importante y si estas motivaciones toman un matiz predominantemente social, el niño actuará en la mayoría de circunstancias impulsado por esas motivaciones y normas, resistiéndose a lo opuesto; en cambio si predominan las motivaciones encaminadas a recibir satisfacción personal y a demostrar superioridad (sea verdadera o imaginaria) sobre los demás, puede dar lugar a graves violaciones de las reglas de comportamiento que requerirán medidas educativas específicas. La autora muestra también la importancia de la adquisición de un autocontrol para el niño y señala los beneficios que acarrea un buen trato hacia el niño de parte de su medio social (con cariño, atenciones y respeto) que se manifiestan en sentimientos de seguridad y protección que lo mantendrán generalmente de buen humor y que ayudarán en el desarrollo de su personalidad y en la formación de cualidades positivas que le harán mostrarse benevolente con otras personas y a sentir indignación e ira hacia los abusos de los derechos propios y de los demás.

Las características emocionales positivas de un niño también le pueden traer beneficios en sus relaciones con sus compañeros, situación que reviste una gran relevancia si consideramos lo importantes que son estas relaciones para el progreso de todo niño, porque, al ser satisfactorias, pueden aumentar las probabilidades de éxito social y la tendencia positiva en las relaciones sociales en general y en otras áreas de la vida.

Las vivencias exitosas en el grupo social se dan de variadas formas y en general se ha observado que dos o tres niños se destacan porque gozan de popularidad y su amistad es solicitada por muchos compañeros (Mújina, op. cit.), que este tipo de niños muestran características tales como conformidad para las rutinas, respeto de los derechos ajenos, espíritu de comprensión, conversación fácil, atención adecuada a los requerimientos de los demás y actitudes equilibradas en situaciones tensas (Barrera, op. cit.). también se ha descubierto que la aceptación del niño por parte del grupo fortalece su autoconcepto y su autoestima, mientras que los rechazos los debilitan (García, op. cit.), además, las habilidades de persistencia con un tacto adecuado al actuar y el buen humor para la búsqueda de amistades a pesar de las frustraciones y el desencanto ayudan al niño a mantener y aumentar su relaciones sociales, mientras que en los niños con malestar emocional las frustraciones pueden provocar sentimientos de ira y disconformidad o silencio y abandono del intento de establecer amistades (Cohen, op. cit.).

El niño es altamente sensible a las impresiones afectivas de los demás, ya sean compañeros de edades similares a la suya o adultos, Claus y Hiebsch (1966) aseguran que las asociaciones afectivas que el niño establezca en sus primeros años pueden ejercer su acción durante años y hasta décadas y si se logra que esas impresiones afectivas sean predominantemente positivas podrán estabilizar el desarrollo psíquico futuro del individuo.

Las finalidades de un desarrollo socioemocional sano y consistente se centran en la adquisición y aplicación de habilidades para un control eficiente de

las emociones que garanticen una estabilidad personal, relaciones armónicas con los demás y que faciliten las probabilidades de éxito en éstas y otras áreas de la vida. Es necesario que los niños preescolares, aún con corta edad, conozcan sus emociones y las expresen por vías socialmente aceptables, desarrollando comportamientos acordes a estados emocionales que garanticen su bienestar como individuo y como miembro de un grupo; entre las emociones sociales se destacan las expresiones de altruismo acorde a cada situación, compartir, cooperar, la empatía como una forma de ponerse en el lugar del otro, no sólo en el aspecto cognitivo (Leighton, 1992), sino como una manera de experimentar emocionalmente lo que el otro siente y actuar en consecuencia con conductas espontáneas de apoyo para el que sufre o de alegría al compartir emociones positivas.

CAPITULO 4

INTELIGENCIA EMOCIONAL

Hemos revisado en los dos capítulos anteriores de manera separada los dos aspectos que componen el concepto que trabajaremos en este nuevo capítulo y que constituye la esencia de nuestro trabajo de investigación. La inteligencia vista como un cúmulo de capacidades del individuo necesarias para adaptarse a su medio ambiente inicialmente fue visualizada como una serie de aspectos cognoscitivos susceptibles a la medición numérica por medio de pruebas de coeficiente intelectual, otras propuestas como la de Piaget concebían la inteligencia como un proceso que se desarrolla en etapas específicas durante la infancia y parte de la adolescencia; posteriormente surgen alternativas para considerar la inteligencia como una serie de capacidades que permiten la integración del individuo al medio físico y social, no sólo en términos cognoscitivos, sino en el nivel de la socialización, ya que se empiezan a considerar aspectos que deben ser valorados y estimulados en la familia y en la escuela que antes no se consideraban.

Inteligencia emocional se une a todas estas investigaciones y teorías que ubican a la inteligencia en un plano diferente al que habitualmente ocupaba (el cognoscitivo o el de la aritmética y la lecto-escritura), introduciendo las capacidades intelectuales al mundo de las emociones y la socialización y dándole una importancia mayúscula en las posibilidades de éxito de cada individuo en el futuro, ya que los beneficios de poseer inteligencia emocional se verán reflejados en el bienestar emocional y en las relaciones sociales.

4.1 - ¿QUÉ ES INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CÓMO SE CONSTITUYE?

Emoción e inteligencia son dos términos que habitualmente se han entendido de manera separada y han generado una extensa e interminable cantidad de investigaciones que poco a poco han permitido una mayor comprensión de los procesos involucrados en ambas y la manera en que estos procesos se relacionan, esto ha permitido detectar la relación que existe entre ambos aspectos de la personalidad y sobre todo la forma en que pueden influir positiva o negativamente en el desarrollo individual y social.

Las investigaciones que se analizaron en el tercer capítulo acusan la importancia de la socialización, en donde las relaciones sociales se van formando desde las edades más tempranas y resultan fundamentales para la salud física, emocional y social de cada persona, de igual manera, la transformación que gradualmente sucedió en la concepción de la inteligencia, resalta la importancia de

poseer una inteligencia que permita al individuo adaptarse a situaciones sociales específicas y con ello facilitar el éxito en sus relaciones sociales, lo cual a su vez repercute en beneficios para el individuo en su salud física y emocional. Es así como los conceptos de inteligencia y emoción se encuentran y son empleados actualmente para referirnos y explicarnos ambos aspectos, entendiéndolos como fenómenos en interacción y no como entidades separadas.

En esta evolución de las investigaciones surge en la década de los noventa el concepto de inteligencia emocional como una opción para combatir las problemáticas crecientes de violencia, depresión y en general el inadecuado manejo de las emociones que limitan el potencial de desarrollo humano al resultar desastrosos para el desarrollo psicológico y las relaciones sociales.

El término de inteligencia emocional fue empleado por primera vez en 1990 por Salovey y Mayer (En Cruz: El papel de la inteligencia emocional...2000) quienes plantearon que existe una serie de implicaciones relacionadas con los procesos mentales, involucrados en la información emocional e incluyen la evaluación y examinación de las emociones de uno mismo y de otros, la regulación de la emoción y el uso de las emociones en los procesos adaptativos, estos autores definieron la inteligencia emocional como la habilidad para monitorear los sentimientos y las emociones propias y las de los demás, para discriminar entre ellas y utilizar esta información como guía de nuestros pensamientos y nuestras acciones. Se considera una forma de inteligencia debido a que engloba habilidades mentales que son necesarias para el procesamiento de información evocada emocionalmente (Salovey y Mayer 1993. En: Cruz: op. cit-b).

Inteligencia emocional pone énfasis en las habilidades emocionales y sociales del individuo y al incluir el término habilidades se apela a la inteligencia, es decir, habilidades para controlar los sentimientos y emociones propias y emplearlos para guiarnos individual y socialmente. Desarrollar habilidades emocionales y sociales es una parte que sustenta la inteligencia emocional, Salovey y Mayer referían estas habilidades como cualidades emocionales del individuo que parecen tener importancia para el éxito, señalando entre las principales a la empatía, la expresión y comprensión de sentimientos, el control de nuestro genio, independencia, capacidad de adaptación, simpatía, capacidad para resolver problemas interpersonales, persistencia, cordialidad, amabilidad y respeto.

La inteligencia emocional tiene como pioneros a Salovey y Mayer, pero ha encontrado su mayor impulso en los trabajos realizados por Goleman, a quien se le considera el autor principal del concepto y sus aplicaciones. Goleman (op. cit.) propone el surgimiento de la inteligencia emocional como una opción ante la desintegración de la cortesía, de la seguridad y de los ataques violentos destructivos debido a la ineptitud emocional, la desesperación, la imprudencia, el descuido, el maltrato, el abandono, el encierro con el televisor y la soledad, considera que tenemos dos mentes, una que piensa y una que siente y que ambas interactúan para construir nuestra vida mental, la mente racional representa la forma de comprensión de lo que somos típicamente conscientes y se destaca por

ser reflexiva, capaz de analizar y de meditar, pero junto a ésta existe la mente emocional que es un sistema de conocimiento impulsivo y poderoso aunque a veces ilógico. Cuanto más intenso es el sentimiento, más dominante se vuelve la mente emocional y más ineficaz la racional, lo cual evolutivamente ha sido ventajoso, pero actualmente puede resultar una amenaza para las relaciones sociales y la salud emocional del individuo al dejarse dominar por impulsos.

Goleman (op. cit.) sustenta el funcionamiento de la inteligencia emocional en un equilibrio entre la mente racional y la emocional, en donde la emoción alimenta e informa las operaciones de la mente racional y ésta depura y a veces veta la energía de entrada de las emociones; sin embargo, concibe ambas mentes como semi-independientes porque cada una refleja la operación de un circuito distinto pero interconectado del cerebro.

En el ser humano existe la neocorteza que es el área que es el asiento del pensamiento y en general de las funciones mentales superiores, en ella descansa primordialmente lo que podemos denominar la mente racional o la inteligencia, sin embargo, en el cerebro humano existen también zonas que se relacionan con el funcionamiento emocional, para que la inteligencia y las emociones se interrelacionen en el funcionamiento cerebral, ocurre un complejo mecanismo que actualmente puede ser explicado gracias a las investigaciones más recientes y el cual puede determinar la variación de la respuesta predominantemente racional o predominantemente emocional que cada individuo muestre ante determinados eventos.

El funcionamiento del cerebro emocional se ha detectado que ocurre básicamente en el sistema límbico y en éste se han enfocado muchas investigaciones, resultando que algunas regiones específicas se encuentran estrechamente involucradas entre sí, lo cual da lugar al concepto de cerebro emocional, las regiones a las que nos referimos son la amígdala, el hipocampo y el tálamo, entre las cuales, se ha descubierto que existen una serie de vías que se activan cada vez que ocurren eventos que se relacionan con las emociones del individuo. La amígdala funciona como el órgano rector de las emociones pues es la encargada de desatar fuertes reacciones del individuo cuando recibe señales que se interpretan como potencialmente peligrosas, la posibilidad de que la activación de la amígdala sea más o menos fuerte dependerá del apoyo que reciba del cerebro pensante, el cual puede actuar como mediador antes de que ocurra una reacción violenta.

Las rutas que se presentan en el cerebro emocional y su funcionamiento son explicadas ampliamente por Ledoux (1998) quien señala que la información que el individuo percibe puede llegar por alguna vía sensorial, la información viaja hacia el tálamo que traduce la señal al lenguaje del cerebro; del tálamo se desprenden dos vías, una dirigida a las áreas de la corteza que analiza y evalúa la información tratando de dar una respuesta pensada y elaborada, pero por lo mismo lenta y precisa, la otra vía se dirige directamente a la amígdala, la cual envía señales inmediatas de emergencia a todo el cuerpo para que se prepare una

acción rápida, enérgica, quizás violenta y por lo mismo imprecisa y torpe. Esto quiere decir que si la señal llega a la amígdala por vía directa del tálamo, el individuo puede actuar de manera impulsiva, si por el contrario, la señal toma la ruta larga (tálamo-corteza-amígdala), el individuo estará en posibilidad de dar una respuesta pensada y más precisa, es decir, una respuesta emocionalmente inteligente que lo ayude a mantener control ante la situación difícil.

A la amígdala se le otorga un papel primordial en el mundo emocional, incluso se le ha considerado un enigma y se ha confirmado su contribución en las emociones humanas (ver Nadel and Lane 2000). Goleman (op. cit.) considera a la amígdala como la principal responsable de lo que denomina "asalto emocional", el cual ocurre cuando el individuo actúa totalmente dominado por la emoción y el impulso, ofreciendo respuestas arrebatadas que pueden ser efectivas en situaciones de peligro extremo, pero que también pueden resultar desastrosas cuando suceden en situaciones que se pudieron resolver con respuestas más pensadas y precisas, para el autor un asalto emocional ocurre en un instante, desencadenando acciones que no permiten a la neocorteza vislumbrar plenamente lo que está ocurriendo y cuando el evento termina, el individuo se queda con una sensación de no saber lo que ocurrió; estos asaltos límbicos a veces no resultan perturbadores (como en el caso de una risa explosiva), pero en otros casos son orígenes de crímenes.

La amígdala funciona entonces como depósito de la memoria emocional y se empieza a desarrollar desde la infancia más temprana, por lo que resultan importantísimas las experiencias que un individuo tenga desde su niñez, ya que se van formando vías neurológicas que bien pueden ser predominantemente impulsivas o preferentemente reflexivas.

La función del hipocampo es también de memoria, en este caso del contexto vital para darle un significado emocional al evento estableciendo diferencias (por ejemplo distinguir un oso enjaulado de uno suelto).

Para que la amígdala se active a veces sólo es necesario que algunos elementos de una situación sean similares a algún peligro del pasado, los recuerdos emocionales, mientras más poderosos sean, mayor posibilidad darán a la amígdala de activarse, superando en cambio de acción al hipocampo y a la neocorteza, de manera opuesta, los lóbulos frontales pueden actuar en conjunto con la neocorteza y con la amígdala organizando una reacción emocional regulada después de que esta información ya ha sido analizada.

Para Goleman (op. cit.) las señales de emoción intensa (como la ansiedad, la ira y otras) pueden crear interferencias nerviosas saboteando la capacidad del lóbulo prefrontal para mantener la memoria operativa y por eso la perturbación emocional constante puede crear carencias en las capacidades intelectuales de los niños, deteriorando su capacidad de aprender, por estas razones, cuando los socios (sistema límbico-neocorteza) y amígdala-lóbulos prefrontales) interactúan positivamente, la inteligencia emocional aumenta al igual que la capacidad

intelectual.

La clave para el bienestar emocional (de acuerdo al mismo Goleman) consiste en mantener bajo control nuestras emociones perturbadoras, porque los extremos emocionales ponen en riesgo nuestra estabilidad. No se trata de estar felices todo el tiempo pues se puede aprender igual de los momentos de decaimiento o de enojo, como de los de entusiasmo y alegría, pero es necesario buscar un equilibrio entre estas expresiones emocionales que se refleje en la regulación de las mismas y en el balance entre nuestros sistemas neurofisiológicos referentes a las cogniciones, vías emocionales y el resto del funcionamiento de nuestro organismo y con ello nuestra personalidad.

Entender las emociones en base a la inteligencia del individuo implica entenderlas como habilidades o capacidades, las definiciones y el trabajo en inteligencia emocional apuntan a este enfoque práctico y susceptible de aprendizaje de aptitudes emocionales. Reuven Bar-On (1997). En: Cruz: op. cit.-b) define la inteligencia emocional como una serie de habilidades personales, emocionales y sociales que influyen sobre la propia capacidad de triunfar en el manejo de las exigencias y presiones del ambiente, otra definición que denota el énfasis en las habilidades es la de Goleman (op. cit.) quien determina que inteligencia emocional es un conjunto de habilidades tales como ser capaz de motivarse y persistir ante las decepciones, controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar, mostrar empatía y abrigar esperanzas, una definición que no señala el término de habilidades, pero que apela al carácter práctico de las emociones, es la que ofrece Weisinger (1998) quien señala: "La inteligencia emocional es, en pocas palabras, el uso inteligente de nuestras emociones: de forma intencional hacemos que nuestras emociones trabajen para nosotros, utilizándolas con el fin de que nos ayuden a guiar nuestro comportamiento y a pensar de manera que mejoren nuestros resultados" (p. 14).

En un documento de REDIE (1998) se sugiere que la inteligencia emocional determina la capacidad potencial de que dispone cada persona para adquirir ciertas habilidades prácticas denominadas competencias emocionales y la competencia emocional demuestra hasta que punto una persona ha podido o sabido trasladar ese potencial a las acciones de su vida cotidiana. De acuerdo con esta última perspectiva sobre lo que es inteligencia emocional se hace referencia al potencial del aprendizaje del individuo en el área de las competencias emocionales, las cuales son entendidas como capacidades para desenvolverse en la vida cotidiana; es decir capacidades que un individuo puede desarrollar para manejar sus emociones de manera que sean efectivas en su vida personal y social, el autor añade una definición de inteligencia emocional afirmando que este término se relaciona con la capacidad de reconocer los propios sentimientos, igualmente los de los demás, con la finalidad de utilizarlos como guía del pensamiento y de la acción, por ejemplo para automotivarse o para manejar adecuadamente las relaciones que se tienen con las demás personas. Finalmente este autor enfatiza la importancia de poseer inteligencia emocional para regular las fuerzas e impulsos

emocionales, muchos de los cuales son inconscientes, que boicotean las relaciones con los demás y la calidad de vida.

Los mecanismos neurológicos que se activan para dar lugar a las expresiones emocionales intensas, son sólo una parte de lo complejo que resulta el cerebro humano, es probable que estos mecanismos propios del sistema límbico en general y de la amígdala en particular, se hayan convertido en sistemas que fácilmente se activan actualmente por el incremento de los eventos y situaciones violentas en nuestras sociedades actuales. El incremento acelerado de violencia, así como de depresión y otras patologías mentales, implica una carencia de aptitudes emocionales que son transmitidas a través de diversos grupos (familiar, escolar, laboral, etc.) y exige que se desarrollen alternativas para trabajar en el combate de estas carencias; inteligencia emocional es una opción contra estas problemáticas individuales y sociales que se presentan por las continuas presiones del ambiente. Cirehuello y cols. (s/f) señalan que cuando el sistema de autorregulación emocional y racional funciona, nos encontraremos con un alto nivel de autodominio en situaciones de estrés y adaptación a los cambios, condiciones y exigencias a las que nos sometemos a diario, pero es importante entender que este autodominio no debe ser paralizante, porque la intención no es negar o reprimir los verdaderos sentimientos, sino aprender a canalizarlos.

Los beneficios de poseer y aplicar habilidades de inteligencia emocional pueden ser para el individuo y para la sociedad en que se desenvuelve, Brockert y Braun (s/f) señalan que lo que la ciencia y la sociedad necesitan son personas que se entiendan con los demás y la inteligencia emocional es la facultad más importante para conseguirlo, agregan que la inteligencia emocional está muy relacionada con la alegría y la diversión, no con las obligaciones, el tener siempre la razón y el hacerlo todo perfecto, sino que el comportamiento emocionalmente más inteligente es estar de buen humor porque los sentimientos pueden estimular el pensamiento y un buen estado de ánimo favorece la creatividad.

Estar de buen humor no quiere decir estar siempre en este estado de ánimo positivo, sino desarrollar habilidades para buscar sentirse bien y coordinar con mayor facilidad nuestras emociones, pensamientos y acciones y para saber manejar nuestros estados de ánimo negativos (por ejemplo al sentirnos tristes o enojados) sin permitir que invadan excesivamente nuestra vida deteriorando nuestra salud mental y física y nuestras relaciones sociales; como señalan Cirehuello y cols. (op. cit.) no se trata tampoco de hacer un manejo paralizante, se trata de aprender formas flexibles de llevar a buen cauce nuestros impulsos emocionales permitiéndonos un adecuado manejo del estrés que nos facilite la adaptación a cada situación por muy difícil y amenazante que ésta parezca.

Los diferentes autores que han trabajado en inteligencia emocional tratan de englobar las muchas habilidades que pueden formar parte de la personalidad de un individuo emocionalmente inteligente, destacando tres habilidades intrapersonales que se refieren a capacidades internas de cada persona y dos habilidades interpersonales o aptitudes sociales que llevan el nivel de análisis del interior del

individuo a sus relaciones con los demás. Helios centro holístico (1999-2000) considera este enfoque como "de adentro hacia fuera" porque inicia con el desarrollo de habilidades personales que pueden permitir una adecuada adaptación al proceso de socialización.

Las tres habilidades intrapersonales son el autoconocimiento, la autorregulación y la automotivación, las dos habilidades interpersonales son la empatía y la habilidad social, cada una de estas habilidades incluye una definición y una serie de subaptitudes que al ser revisadas facilitan la comprensión de las mismas y clarifican los aspectos a los cuales nos debemos enfocar en el aprendizaje de inteligencia emocional.

González (2001) define el autoconocimiento como la capacidad de observarnos a nosotros mismos mientras actuamos y de influir sobre nuestras acciones para que resulten beneficiosas e incluye la conciencia emocional, la autoevaluación precisa y la confianza en uno mismo como subaptitudes de esta habilidad. La autorregulación la define como el control de las emociones que son el resultado de la interacción de pensamientos, cambios fisiológicos y comportamientos e incluye subaptitudes como el autocontrol, la confiabilidad, la escrupulosidad, la adaptabilidad y la innovación, finalmente, define la automotivación como la capacidad de permanecer en una tarea hasta terminarla y afrontar los problemas que surjan en el proceso, esta habilidad se compone de subaptitudes tales como el afán de triunfo, compromiso, iniciativa y optimismo.

Brockert y Braun (op. cit.) denominan estas habilidades intrapersonales como autoconciencia, autocontrol y motivación y en cuanto a las habilidades interpersonales señalan la empatía como la capacidad para entender lo que otras personas sienten, ponerse en su lugar, en su interior, incluyendo a aquellas personas que podemos encontrar como no simpáticas, como habilidad social sugieren la orientación hacia las personas, hacer algo en común con ellos, entenderse con los demás y sentir la alegría de estar con la gente.

Entre las subaptitudes de las competencias interpersonales se encuentran algunas como la comunicación eficaz, el análisis de las relaciones, la ayuda a los demás, etc. O las señaladas por Cihuello y cols. (op. cit.) que incluyen comprender a los demás, ayudar a los demás a desarrollarse, orientarse hacia el servicio, manejar los conflictos, colaboración, liderazgo y otras. Además los autores ofrecen estrategias para incidir en el aprendizaje de inteligencia emocional basándose en el desarrollo de las habilidades señaladas, tal como afirma REDIE (op. cit.) la capacitación en inteligencia emocional se basa en la conciencia y la regulación de sí mismo, el reconocimiento en la introyección le posibilita al individuo regular sus propios hábitos personales debido a que estos inciden sobre su conducta, humor y salud.

4.2 CONCEPTO TRADICIONAL DE INTELIGENCIA EN CONTRAPOSICIÓN A LOS NUEVOS MODELOS.

No profundizaremos en este capítulo porque el tema que proponemos lo hemos venido señalando a lo largo de este trabajo, principalmente cuando revisamos la evolución del concepto de inteligencia, pero sí queremos enfatizar en las posturas más recientes que señalan la importancia de las relaciones sociales exitosas en base a un manejo inteligente de nuestras emociones.

Consideramos que los componentes de inteligencia cognoscitiva y abstracta siguen siendo importantes, sin embargo, coincidimos con las nuevas corrientes que proponen restarle a la medición del coeficiente intelectual un papel central en el futuro del individuo y otorgárselo a la evaluación y estímulo de las habilidades personales y sociales.

Es evidente que una época como la actual que está rodeada de tecnología y que basa su progreso en el practicismo y la creación siempre vanguardista de nuevas tecnologías, exija la existencia de personas que posean el poder de resolución para clarificar problemáticas que se relacionan con aquellos aspectos a los que se les ha dado una posición privilegiada en la formación académica, es decir, los que se relacionan con la aritmética y con la lecto-escritura, sólo que las nuevas investigaciones están mostrando el gran peso positivo que puede tener en los individuos y en los grupos la adquisición de habilidades emocionales y sociales.

El progreso de las investigaciones demuestra el valor que se le debe otorgar a cada tipo de inteligencia en base a la función positiva y propositiva que puede tener en el desenvolvimiento de cada individuo o grupo, el enfoque de la inteligencia emocional es de tipo emocional-social y propone la adquisición de habilidades en estas áreas. Otros enfoques novedosos como el modelo de Sternberg (1990) quien propuso su teoría triárquica de la inteligencia y el de Gardner citado previamente con su teoría de las inteligencias múltiples, han ampliado el enfoque del desarrollo intelectual y lo han llevado al terreno de las emociones y la socialización, coincidiendo además con los seguidores de la inteligencia emocional en que la medición de inteligencia por medio del coeficiente intelectual puede ser limitante para el desarrollo académico y social de los individuos, principalmente para aquéllos que no resultan muy favorecidos por los resultados de estas pruebas y por las consecuencias que tienen en su medio social (escuela, familia, compañeros, etc.). Junto con el coeficiente intelectual se rechaza el excesivo valor otorgado al lenguaje y al razonamiento lógico. Ramos y Colangelo (En: Colangelo and Davis 1991) pretenden remover el lenguaje y la lógica del pedestal que han ocupado por generaciones en la sociedad occidental.

Respecto al rechazo del coeficiente intelectual Goleman (op. cit.) manifiesta su desacuerdo en que éste sea un predictor de éxito futuro y cita investigaciones que sustentan el valor de la inteligencia emocional como predictor de éxito. Sternberg (1997) ofrece el concepto de inteligencia exitosa considerando que uno de los mayores obstáculos para que ésta se desarrolle son las expectativas negativas por parte de las figuras que encarnan la autoridad y muchas de estas expectativas negativas son generadas por un bajo coeficiente intelectual, además considera que poner el coeficiente intelectual en relación con los logros de la vida

es una idea descarrada por que éste es un elemento muy pobre para la predicción de logros. Con este concepto de inteligencia exitosa y el de inteligencia emocional se manejan aspectos de la inteligencia relacionada con habilidades personales y sociales que pueden ser autoactivadores y conducirnos al éxito o a la inversa, si son inadecuadamente tratados, pueden llevarnos al autosabotaje y al fracaso independientemente de cualquier evaluación de coeficiente intelectual.

El éxito de este tipo de inteligencias radica en habilidades como el control de impulsos, la automotivación, la perseverancia, la iniciativa y otras. La finalidad principal de inteligencia emocional es el manejo de habilidades para tener éxito en nuestras relaciones, mientras que la inteligencia exitosa pretende el uso de métodos que permitan el progreso de la inteligencia creativa y práctica, en ambas propuestas de la inteligencia se trata de evitar que la enseñanza de habilidades analíticas sea predominante.

La finalidad de estas propuestas está claramente diseñada para combatir modelos educativos tradicionales y tratan de extenderse al ámbito moral. Gardner (2001) afirma que la caracterización que Goleman hace de la inteligencia emocional encaja sin problemas con su noción de las inteligencias intrapersonal e interpersonal, pero cuando Goleman habla de la inteligencia emocional como si incluyera un conjunto de conductas "recomendadas" (empatía, consideración, etc.), se sale del ámbito de la inteligencia en un sentido estrictamente académico y se adentra en la esfera de los valores y de la política social, pero la moralidad no es una inteligencia, sino una expresión de la personalidad, la individualidad y el carácter.

Entonces se abre un nuevo debate entre la inteligencia emocional como una serie de habilidades y su incursión en el terreno moral, que según Gardner, elimina este carácter de inteligencia en el plano académico, el cual es uno de los aspectos que se están tratando de modificar en los nuevos modelos de inteligencia y en los nuevos modelos educativos (ver Buxarrais 1997 y Latapi 1999).

No pretendemos profundizar en este debate ni avocarnos a analizar la educación moral a pesar de lo importante que esto puede resultar para nuestro tema, nuestra finalidad es enfatizar el progreso de los modelos de inteligencia, tratando de sustentar la posibilidad de insertarlos en modelos educativos novedosos que permitan el aprendizaje de habilidades que realmente favorezcan el progreso individual y social y contrarresten los efectos actuales de una sociedad con altos niveles de violencia y generen un posible aumento en el número y calidad de las relaciones interpersonales.

4.3 - INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LOS NIÑOS

Lograr comprender las emociones es difícil tanto en uno mismo como en los demás y por eso llegar a un alto nivel de empatía implica una extensa exploración

de sí mismo y de experiencias con los otros. Lazarus (1994) plantea que las emociones son reacciones complejas en las que se ven mezclados tanto la mente como el cuerpo y estas reacciones comprenden un estado mental subjetivo, como el sentimiento de enojo, ansiedad o amor, un impulso a actuar y profundos cambios corporales, añade que una emoción es una obra vital personal que tiene relación con el destino de nuestros objetivos en un episodio particular y con nuestras creencias sobre nosotros mismos y el mundo en que vivimos y cada emoción tiene su propia historia particular.

Inteligencia emocional surge como una propuesta que permite, por medio del aprendizaje, el manejo inteligente de nuestras emociones, para lo cual debe existir la posibilidad y disposición para explorar esas creencias sobre nosotros mismos, la forma en que enfrentamos el mundo y el recorrido que cada una de nuestras emociones han seguido para configurarse y manifestarse como ahora lo hacen.

En los niños las condiciones son distintas porque sus emociones apenas se están estructurando a partir de su relación con su mundo, ya mencionábamos en el tercer capítulo que las emociones básicas como el miedo o el enojo se van complejizando con la socialización y van tomando gradualmente diversos y variados matices y formas de expresión cada vez más amplios y difíciles de entender, por eso creemos que es básico iniciar la educación del manejo emocional desde temprana edad, esto no es nuevo porque ya sea ha reconocido como una necesidad desde mucho tiempo atrás (ver manual de Galdoc op. cit.) y han surgido propuestas dirigidas hacia este objetivo.

Para la educación emocional del niño inteligencia emocional es una opción que puede resultar efectiva por sus características, ya que propone el aprendizaje de habilidades que bien pueden ser adaptadas a las características de los niños y plantearse como objetivos a lograr a través de cada ciclo que el niño recorre en su escuela y en cada etapa que vive en su entorno familiar. En REDIE (op. cit.) se afirma que no podemos evitar una respuesta positiva al niño o niña que nos saluda con cortesía y que el saber hacer amigos, saber conversar, el sentido del humor, saber trabajar en un grupo, resolver problemas controlar la ira y otras, son habilidades fundamentales en el desarrollo global de la personalidad. Considerando lo anterior, creemos que resulta más que necesaria una educación en inteligencia emocional, incluso actualmente los programas escolares, al menos en el nivel preescolar (chechar guía de orientaciones pedagógicas para la educación preescolar en el Distrito Federal op. cit.) han desarrollado propósitos específicos para el área emocional-social como son: "Mostrar una imagen positiva de sí mismo o "Establecer el respeto y la colaboración como formas de interacción social", lo cual corrobora la urgencia de desarrollar en los niños y niñas este tipo de competencias.

La importancia de centrar la atención y el trabajo en el aprendizaje emocional se relaciona con la necesidad de facilitar el sano desarrollo de la personalidad de cada individuo y de permitir aproximarnos a la existencia de

relaciones interpersonales constructivas, pues se pretende que los niños desarrollen habilidades en ambos campos, el intrapersonal y el interpersonal. Michelson y cols. (1987) mencionan que las razones de que en la década de los años setenta aumentara el interés por las habilidades sociales y su estudio en la infancia, han sido, en primer lugar, que existe una relación sólida entre la competencia social en la infancia y el posterior funcionamiento social, académico y psicológico, en segundo lugar, porque ningún programa de enseñanza de habilidades sociales (hasta entonces) se había establecido formalmente en la escuela y en tercer lugar porque los niños muestran una amplia variedad de comportamientos maladaptativos y desagradables que tienen un efecto negativo en el desarrollo de buenas relaciones con los compañeros y de un rendimiento escolar satisfactorio; estos autores afirman que las consecuencias negativas por la carencia de habilidades sociales pueden ser nefastas porque van recluyendo a estos niños al rechazo, la exclusión, el castigo y el aislamiento, consecuentemente los niños pueden desarrollar tendencias a la depresión o a la indefensión.

En los textos de habilidades sociales se plantea la necesidad de que los niños las aprendan, principalmente en la escuela por las razones citadas por Michelson y cols. (op. cit.) y al igual que en inteligencia emocional, se establece una relación entre las habilidades sociales y la inteligencia, Michelson y cols. (op. cit.) afirman que no debería sorprender la relación entre inteligencia y asertividad, pues probablemente la inteligencia ayuda en la adquisición de habilidades asertivas y esto a su vez permite una mayor interacción con el medio y con ello mayores oportunidades de aprendizaje, por su parte, Gil y León (1998) sostienen que la inteligencia es un constructo social que se desarrolla al hilo de la interacción social y cuanto mejores sean las interacciones sociales de los estudiantes, más y mejor se desarrollarán sus inteligencias y es un hecho que algunos componentes específicos que se han relacionado con la competencia social en la infancia son los saludos, la iniciación social, hacer y responder preguntas, elogios, proximidad, participación en tareas y juegos, conducta cooperativa y responsabilidad afectiva.

Además de las habilidades mencionadas por los anteriores autores existen otras que según las investigaciones pueden resultar trascendentales en el aprendizaje del niño y en su futuro personal y social; la capacidad de regular el humor y tener un humor positivo y la capacidad de empatía son dos de ellas. Dunn (1993) asegura que los niños aún antes de usar muchas palabras, encuentran en las reglas, los roles y las relaciones de su mundo una fuerte de diversión, de bromas que pueden compartirse con otros y considera que este tipo de diversión es básica para que en el niño se vaya desarrollando la comprensión social porque así irá aprendiendo a compartir un sentido del absurdo y del placer en los incidentes cómicos de la vida, los cuales se van complejizando y con ello exigen un aumento del nivel de comprensión.

Una concepción distinta del humor que no se refiere a los niños directamente pero que nos explica la importancia de mantener un humor positivo es la propuesta por Garanto (1983) quien dice que las expresiones de chistes, bromas y actos graciosos podemos considerarlos como humorismo, comicidad o

broma, pero no humor o sentido del humor, ya que el humor es un estado de ánimo más o menos persistente y estable que baña los sentimientos, las emociones, estados de ánimo y estados corporales que surgen del contacto del individuo con el medio ambiente, además el humor positivo tiene para el autor diversos componentes que se relacionan con habilidades intrapersonales (como el autoconocimiento y la aceptación de sí mismo) y la relación con el mundo, ya que considera el humor como algo propio de la madurez de la personalidad.

El hecho de mantener un humor positivo desde los dos puntos de vista de los autores mencionados es una capacidad que resulta esencial mantener y estimular en los niños por los muchos beneficios que trae consigo, además de resultar habilidades difíciles de estimular porque junto con estas habilidades es necesario enseñar para que el niño se vaya apropiando de las normas sociales, que muchas veces son contrapuestas a las expresiones humorísticas cuando no son manejadas adecuadamente.

La empatía podemos considerarla como la habilidad esencial para el crecimiento de las relaciones sociales porque en la definición de la misma se encierra su esencia que es el entendimiento del otro conjugado con una preocupación y deseo de ayuda. Leopold (1992) señala que la empatía ha sido muchas veces definida como la capacidad de sentir como el otro siente y tiene varios componentes entre los que destaca (además de las características de una comunicación de calidad con la escucha, el mirar a los ojos, etc.) la experiencia placentera que un individuo experimenta en respuesta a los actos del otro (por ejemplo cuando una madre empática y su hijo se miran mutuamente, sonríen, se tocan y vocalizan juntos).

El desarrollo de habilidades de inteligencia emocional en los niños implica que los padres y educadores se comprometan a asumir un rol, Shapiro (op. cit.) afirma que este rol debe enfocarse en la educación emocional porque literalmente se estará cambiando así la química de los cerebros de los niños, o de forma más exacta, les estarán enseñando formas de controlar ellos mismos el funcionamiento de sus cerebros, ya que las emociones adquieren la forma de elementos bioquímicos específicos producidos por el cerebro y ante los cuales el cuerpo reacciona.

Shapiro (op. cit.) asegura que los padres pueden enseñar a sus hijos formas de modificar la bioquímica de sus emociones, ayudándolos a adaptarse mejor, a mantener control y a ser simplemente más felices, para lo cual sería necesario establecer una disciplina positiva que facilite el desarrollo de habilidades como la empatía, la cual se puede describir en etapas de desarrollo, distinguiendo en las edades tempranas una empatía emocional caracterizada por el llanto en respuesta al llanto de otros, después una empatía cognoscitiva que ubica sus inicios en la etapa preescolar y que incluye la capacidad de ver las cosas desde la perspectiva de otros y actuar en consecuencia debido a que el niño ya ha desarrollado un punto de referencia o modelo interno respecto de cómo se puede sentir una persona en una situación de congoja, ya sea que ésta lo demuestre o no, la

empatía cognoscitiva se va transformando gradualmente y conforme la edad avanza en empatía abstracta, que implica la preocupación por personas que no están presentes y que incluso no son conocidas por la persona empática, finalmente se menciona que en general los varones son tan serviciales como las niñas pero tienden a llevar a cabo actividades físicamente serviciales o de rescate, como ayudar a otro niño a andar en bicicleta, mientras que las niñas son más solidarias desde el punto de vista psicológico y actúan más consolando a los que están perturbados.

Otras habilidades recomendables por Shapiro (op. cit.) son la sinceridad, la integridad, el pensamiento realista (para lo cual sugiere no engañar a los niños), el optimismo, la capacidad de resolver problemas (incluida la perseverancia y la formación para la búsqueda de soluciones), la capacidad de conversar, el tener un humor positivo, la capacidad de hacerse de amigos, de funcionar en un grupo, el tener buenos modales, la automotivación y la capacidad de superar el fracaso, el autor considera esencial enseñar a los niños a comprender y comunicar sus emociones porque de lo contrario podrían volverse innecesariamente vulnerables a los conflictos.

Existen opciones para trabajar educación emocional en los niños, el trabajo realizado por el mismo Shapiro es una de ellas y otra es la planteada por Elías y cols. (1999) que coinciden con Shapiro al afirmar que para lograr la educación emocional en el niño es preciso que los adultos (básicamente los padres) traten de conocer bien sus propios sentimientos, asumir la perspectiva del hijo con empatía, controlar sus propios impulsos, observar con cautela la propia actitud como padres y llevar a cabo un esfuerzo sostenido para lograr esta educación, los autores proponen un trabajo continuo que gire alrededor de cinco principios básicos para la crianza emocionalmente inteligente: 1) Ser consciente de los propios sentimientos y los de los demás, 2) Mostrar empatía y comprender los puntos de vista de los demás, 3) Hacer frente de forma positiva a los impulsos emocionales y de conducta y regularlos, 4) Plantearse objetivos positivos y trazar planes para alcanzarlos y 5) Utilizar las dotes sociales positivas a la hora de manejar las relaciones. Afirman que los niños necesitan contar con las aptitudes que les permitan crecer en un entorno educativo positivo y rico en oportunidades y la educación en inteligencia emocional es una gran opción para lograrlo.

Inteligencia emocional es una propuesta joven y en progreso, es acorde a los objetivos educativos del hogar y de la escuela y estamos convencidos de que las habilidades que propone son susceptibles de ser aprendidas por los niños, siempre y cuando exista una intervención oportuna y sostenida del medio que los rodea. La etapa preescolar es sumamente importante como para dedicarle un esfuerzo generoso en la consecución de inteligencia emocional, aunque no es la primera etapa, porque la educación emocional debe iniciarse desde el nacimiento del niño y llevarla a cabo progresivamente dentro del hogar para encontrar posteriormente en la escuela un aliado que pueda facilitar y reforzar la adquisición de habilidades para manejar las propias emociones y canalizarlas positivamente.

CAPITULO 5

APLICACIÓN DE UNA INVESTIGACIÓN SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL ÁMBITO PREESCOLAR

5.1 - METODOLOGIA

Se realizó una investigación encaminada a analizar la relación entre inteligencia emocional y el ambiente en el que se desenvuelve el niño preescolar, con base en este objetivo se sustentó teóricamente el tema de la inteligencia emocional como un planteamiento novedoso, pero como resultado de otras propuestas extensamente analizadas previamente acerca de la inteligencia y las emociones, las cuales dan soporte a nuestro tema, es decir, se analizó la inteligencia como parte del desarrollo intelectual y el proceso de desarrollo emocional-social del niño, haciendo una revisión de las dos instituciones básicas para que se dé este desarrollo, la familia y la escuela.

El análisis teórico que se realizó en este trabajo permitió hacer una revisión detallada de los tres aspectos considerados en nuestro objetivo. La inteligencia emocional y como se estructura, el niño y su desarrollo (principalmente el emocional-social) y el ambiente de la educación preescolar con sus antecedentes y situación actual.

Debido a que el concepto de inteligencia emocional es relativamente nuevo a las referencias que se emplearon para el análisis teórico son recientes y en la mayoría de los temas se trató de emplear referencias actualizadas, excepto en aquellos temas en los que se revisaron antecedentes.

5.1.1 - ASPECTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Título de la Investigación: Inteligencia emocional en el niño preescolar.

Pregunta de investigación: ¿La relación que existe entre el ambiente preescolar y la inteligencia emocional de los niños será predominantemente positiva u obstaculizadora?

Hipótesis: El ambiente preescolar ofrecerá oportunidades y obstáculos en formas similares, pero podrán observarse variaciones significativas entre los

grupos analizados.

Objetivo: Observar y analizar la relación entre la expresión de habilidades de inteligencia emocional en niños y niñas de tercer grado de educación preescolar y su ambiente.

Definición de ambiente: Se consideró a todo lo que rodeaba a los niños y niñas en su espacio del jardín de niños, incluyendo las condiciones físicas (materiales, mobiliario y espacio), las personas adultas con las que los niños (as) tenían interacciones (principalmente sus educadoras) y las situaciones de interacción en el interior de cada grupo.

Definición de inteligencia emocional: Subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propias, así como las de los demás, de discriminar entre ellas y usar esta información para orientar nuestro pensamiento y acciones. (Definición de Salovey y Mayer. En: Shapiro op. cit.).

Justificación: Este trabajo se basa en la escasa atención que se da al desarrollo emocional-social de los niños en la educación escolarizada en México y en particular en el niño preescolar, lo cual se suma a la poca importancia que la familia y la sociedad brindan a dicho desarrollo. Consideramos relevante enfatizar la importancia de las emociones y la adecuada estimulación de éstas en el niño preescolar como un factor determinante en su desarrollo. El análisis de la inteligencia emocional permitirá la revisión de este aspecto tan básico en el desarrollo infantil desde una perspectiva actualizada y con visión positiva a futuro.

5.1.2 - CONDICIONES DE LA INVESTIGACIÓN

SUJETOS:

Niños y niñas de tercer grado de educación preescolar pertenecientes a tres diferentes grupos de un solo jardín de niños, cada grupo contaba con un total de 30 alumnos (as) y todos vivían en la delegación Xochimilco en las inmediaciones del jardín de niños, por lo que se desenvolvían (según informes de las educadoras) en estratos socio-económicos con similares características.

Educadoras: Una por cada grupo observado y 3 más de los otros grupos del jardín que ocasionalmente tenían interacciones con los grupos observados, todas las educadoras presentaban diferencias en edad y en experiencia docente.

Profesoras de educación física, educación musical, directora de la escuela y supervisoras del trabajo de las educadoras.

SITUACIÓN EXPERIMENTAL:

Se realizaron las observaciones en las instalaciones de un jardín de niños público de educación preescolar perteneciente a la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.) que se encuentra ubicado en la delegación Xochimilco. Las observaciones se realizaron en las aulas de cada grupo y en otras áreas dentro del jardín de niños en donde el grupo en observación interactuaba, las cuales incluían las aulas de otros grupos, el aula de cantos y juegos y el patio de la escuela.

MATERIALES:

Hojas de observación descriptiva (ANEXO-4) para registrar cada una de las observaciones.

Hojas blancas para registrar observaciones y análisis realizados.

INSTRUMENTOS:

Hoja de definición de categorías de inteligencia emocional (ANEXO-1).

Hoja de definición de comportamientos que se tomaron como base de observación y análisis (ANEXO-2).

Hoja de factores que se consideraron para la observación y análisis del ambiente del niño preescolar (ANEXO-3).

Hoja de categorías adicionales de inteligencia emocional y sus opuestos que se presentaron en el transcurso de la investigación y que no se habían considerado inicialmente (ANEXO-5).

DEFINICIÓN DE VARIABLES:

Variable dependiente: Manifestaciones de inteligencia emocional y sus opuestos en los niños (as) preescolares.

Variable independiente: Factores del ambiente que inciden en la inteligencia emocional y sus opuestos en los niños (as) preescolares.

TIPO DE ESTUDIO:

Observacional-exploratorio

5.2 - PROCEDIMIENTO

Esta investigación se llevó a cabo en un jardín de niños ubicado en la delegación Xochimilco, las personas observadas fueron niños y niñas de tercer grado de educación preescolar, así como educadoras y otros adultos que

interactuaban con los niños (as) o con sus educadoras dentro del jardín de niños en los espacios y tiempos considerados para la observación.

Se observaron 3 grupos cada uno con una población de 30 miembros con una distribución similar entre los grupos en el número de niños y niñas, cuyas edades fluctuaban entre los 5 y 6 años de edad. Las observaciones se realizaron en el último trimestre del ciclo escolar, por esta razón los niños (as) en su mayoría alcanzaban los 6 años de edad.

En cada grupo de los 3 que se observaron se realizaron un total de 12 observaciones para obtener información significativa y confiable considerando que el estudio fue de tipo cualitativo y las manifestaciones conductuales y de interacción eran amplias. Para cada observación se usó una hoja de observación descriptiva (ANEXO-4) en la que se anotaron las situaciones y acciones ocurridas en cada grupo, así como el contexto social en el que se presentaban.

Para realizar las observaciones se tomó como base información elaborada previamente acerca de los aspectos que serían observados y analizados (ANEXOS-2 y 3) e incluían: La inteligencia emocional con sus categorías y algunos comportamientos definidos (ANEXO-2) y el ambiente del niño (a) preescolar con algunos aspectos probables de ser observados (ANEXO-3), estos formatos sirvieron para contar con elementos que nos permitieran encuadrar las observaciones y para realizar un análisis posterior a cada sesión para buscar la relación planteada en nuestro objetivo. En el transcurso de la investigación se incluyeron categorías adicionales de inteligencia emocional que se presentaron y que no habían sido consideradas inicialmente y también se agregaron categorías opuestas a la inteligencia emocional (ANEXO-5), ambas se incluyeron en la descripción y en el análisis de resultados de la investigación.

Todas las observaciones que se realizaron fueron dentro del jardín de niños tomando como eje de observación el aula de cada grupo, aunque las observaciones se extendieron a todos los espacios en donde los miembros del grupo interactuaban entre sí y/o con adultos de la escuela (principalmente su educadora), la duración de cada observación fue aproximadamente de dos horas y media debido a que la estancia de los niños en el jardín es de 3 horas y la observación se interrumpía a la hora del recreo. Algunas otras observaciones se llegaron a interrumpir cuando el grupo en observación se mezclaba con otro grupo o con todos los miembros de la escuela, ya que en estos casos se perdía el sentido de la observación, aunque estos casos fueron pocos.

5.3 - DESCRIPCION DE RESULTADOS

Realizamos una descripción de resultados por cada uno de los grupos observados, en donde incluimos la descripción del perfil de cada grupo, el perfil de cada educadora, la descripción de comportamientos y actitudes (manejo de

inteligencia emocional y sus opuestos) de cada educadora en cada sesión, la descripción de condiciones físicas y externas por grupo en cada sesión y la descripción de categorías de inteligencia emocional que se realizó en base a los hechos observados; esta última descripción la realizamos categoría por categoría y sesión por sesión.

Después de realizar la descripción de resultados incluimos los análisis de resultados de cada grupo por separado, de los perfiles de educadoras, de las condiciones físicas y externas y de los grupos entre ellos (intergrupo).

5.3.1 - PERFIL GENERAL DEL GRUPO 3º "A"

Este grupo tenía un total de 28 alumnos divididos en 17 niñas y 11 niños, cuando se inició la observación se habían dado tres bajas y posteriormente ya no se presentó ninguna, el promedio de asistencia durante el periodo de observación fue de 12.66 por sesión para las niñas y de 7.33 para los niños, dando un total de 20 alumnos (as) en promedio por cada día de observación, por lo tanto la asistencia fue mayoritaria considerando el total de 28 alumnos.

El grupo se desenvolvía en un aula de 6 por 6 metros aproximadamente, con suficiente ventilación y luz del exterior, contaba con dos puertas de acceso en diferentes áreas del salón y una de estas puertas constantemente se azotaba empujada por el viento, por lo que la educadora y los niños tenían la consigna de acomodarla para evitar que se azotara, esto a veces les resultaba incómodo y en otras decían "ya nos acostumbramos".

El material estaba distribuido en los alrededores del aula en anaqueles y cajones y estaba clasificado por áreas (plástico, madera, etc.), era apropiada a la edad de los niños y variado, había también un escritorio, pizarrón y láminas en las paredes con aspectos de aprendizaje (por ejemplo números y figuras).

En la rutina establecida por la educadora por lo general se iniciaba el día con un canto y un juego para el saludo y en general este tipo de actividades eran continuamente empleadas en el transcurso de las sesiones, también se daba un espacio para la asamblea inicial en la que se acordaban las actividades que se realizarían, por lo general los niños pasaban por turnos a realizar un dibujo en el pizarrón que ejemplificará la actividad correspondiente (por ejemplo dibujaban unas manos en la actividad de lavarse las manos), mientras los demás compañeros reunían sus sillas frente al pizarrón para observar estas acciones y conversar sobre las actividades y algún tema en particular propuesto casi siempre por la educadora; otro recurso cotidiano en este grupo era el de la exposición de trabajos realizados en casa o en la escuela, los niños (as) exponían frente al grupo en forma oral y se les exponía a preguntas relacionadas con el tema tratado (por ejemplo "las abejas"), otras actividades predominantes eran el dibujo, los cuentos, regar las plantas, los concursos y sobre todo los juegos; no se acostumbraban las

conversaciones cara a cara y lo más frecuente era la motricidad, expresión de emociones y el sentido del humor, incluso la merienda ocupaba un espacio de tiempo breve con retrasos por el problema del abastecimiento de agua en la escuela.

En este grupo existía una dinámica en la que las reglas no se enfatizaban dejando la solución al criterio de los niños (as) o a veces dejándola a la deriva con el consecuente surgimiento de conflictos entre los niños varones, que además presentaban un alto grado de agresividad que muchas veces era mal canalizada y generaba conflictos para el grupo, otra forma de establecer reglas era a través de comentarios humorísticos de parte de la educadora hacia las acciones de los niños (as) y sólo funcionaban momentáneamente porque el desorden retornaba posteriormente.

Resulta curioso notar que en este grupo la asistencia de varones era cotidianamente baja (con 7.33 niños en promedio por sesión) y aún así la dinámica del grupo giraba en torno a ellos, ya que el comportamiento de estos niños representaba un gran desgaste para los compañeros (as) y para la educadora, en particular el de dos de ellos, que en casi todas las sesiones agredían a compañeros (as) y no respetaban normas.

En este grupo se observaron diferencias muy marcadas entre el comportamiento de los niños respecto al de las niñas en diferentes aspectos de inteligencia emocional, predominando los aspectos negativos en los varones, lo cual analizaremos con detalle en los resultados de esta investigación.

5.3.2 - PERFIL DE LA EDUCADORA DEL GRUPO 3º "A"

La educadora de este grupo era una persona joven aunque ya con varios años ejerciendo la docencia, la cual ejercía también en una institución particular en el turno matutino por lo que tenía una visión comparativa de la enseñanza pues su experiencia en su otro trabajo presentaba (según su propio reporte) grandes diferencias respecto a las características de los alumnos (as) y la exigencia de los padres y madres de familia.

Esta educadora se autodescribía como una persona que se reía mucho, que era muy ruidosa y que le gustaba el movimiento y la acción, atribuyendo a sus alumnos (as) estas mismas características: "...son muy parecidos a mí porque les gusta el movimiento, el grito...". Se reportaba siempre nerviosa y apenada cuando la observaban mientras trabajaba, pues argumentaba que no le gustaba que la observaran y mucho menos cuando se trataba de una supervisión.

En este período la educadora pasaba por una etapa de pérdida por separación de su pareja después de un período de ocho años de noviazgo (no tenía hijos), esta situación era abiertamente compartida con sus compañeras de

trabajo que la consolaban y la apoyaban en momentos de crisis tratando de darle ánimos para seguir adelante, además del llanto para desahogarse, la educadora contaba con recursos emocionales muy definidos para relacionarse con los demás, entablaba pláticas, su ritmo de actividad era alto y contaba con iniciativa propia para acciones relacionadas con su trabajo y fuera de éste (por ejemplo cuando invitaba a sus compañeras a comer algo), tenía una gran facilidad para expresar sus estados de ánimo positivos y negativos, orientando los últimos a expresiones positivas hacia sus compañeras y alumnos (as); se le facilitaba también la expresión corporal y por ello tenía garantizado el éxito en todas las actividades que implicaban la aplicación de estas habilidades (cuentos, cantos, juegos, etc.), recurría también con elevada frecuencia al uso de humor positivo a través de bromas, movimientos y gritos graciosos para las personas que la rodeaban, todas estas características de la educadora eran reconocidas y valoradas por sus compañeras y por los padres y las madres de familia.

Siempre se mostraba con disposición para su trabajo aunque continuamente se quejaba de las cuestiones administrativas porque consideraba que la gran cantidad de documentación que tenían que entregar y las interrupciones por otras causas (supervisiones, llamadas telefónicas y otras) obstaculizaban sus actividades previamente planeadas y contradecían el objetivo de la institución que eran los niños: "...y luego dicen que lo más importante son los niños...", con sus alumnos (as) era también altamente expresiva y normalmente lograba contagiarles su entusiasmo y algarabía, aunque igualmente descuidaba aspectos importantes en el establecimiento de normas mostrando incongruencia al marcar límites en comportamientos disruptivos leves (por ejemplo interrupciones al hablar) y permitiendo que otros conflictos más serios crecieran, principalmente las peleas entre los niños.

Tenía una tendencia a elogiar a sus alumnos (as) por sus acciones, ya fuera verbalmente o fomentando el reconocimiento a través del aplauso, empleaba palabras de halago y afecto hacia sus niños (as): "Preciosos...", aunque sus contactos físicos eran casi siempre breves y acordes a su actitud dinámica.

En sus actividades pedagógicas existía una rutina que revelaba su planeación y se notaba una predominancia de actividades relacionadas con sus características de movimiento, ruido y bromas, por lo tanto, en las actividades de concentración y orden se le dificultaba mantener el control del grupo cuando se lo proponía o a veces ella misma no lo tomaba en cuenta y lo pasaba por alto.

5.3.3 - DESCRIPCIÓN DE ACCIONES Y ACTITUDES OBSERVADAS EN EDUCADORA DEL GRUPO 3° "A" (LAS QUE CONSIDERAMOS COMO FACILITADORAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL SE MARCAN CON EL SIGNO - Y LAS QUE CONSIDERAMOS COMO OBSTACULIZADORAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL LAS DISTINGUIREMOS CON EL SIGNO &)

SESION-1

--Establece organización por medio de cantos, juegos, bailes y bromas aprovechando su espontaneidad y buen sentido del humor.

&No enfatiza las reglas de organización y en ocasiones los niños (varones principalmente) generalizan la intensa actividad de los juegos y se desordenan continuamente.

SESION-2

&No enfatiza las reglas y cuando los niños recurren al desorden interviene de manera intermitente (no constante) y con tibieza.

SESION-3

--Emplea cantos y juegos con buen humor estimulando el lenguaje corporal.

--Establece contacto físico con los niños (as) y lo fomenta entre los mismos, casi siempre con risas o sonrisas de por medio.

--Genera el reconocimiento social ante los logros de los alumnos (as) con aplausos y abrazos.

--Fomenta el humor positivo incluso con bromas hacia su propia persona.

&Enfatiza la competencia entre los niños (as) cuando existen disputas por el liderazgo.

&Interviene superficialmente cuando trata de resolver conflictos en el grupo (dando órdenes o hablando con uno solo de los involucrados en el conflicto).

&No es insistente en marcar las reglas de orden.

SESION-4

--Facilita el contacto físico y el humor positivo con sus juegos y bromas.

&No da pauta para la participación global del grupo permitiendo la predominancia de los líderes.

SESION-5

--Propone alternativas de trabajo y organización y reorganiza a los niños (as) cuando se requiere.

--Participa activamente con humor positivo y disposición en la actividad acuática.

--Fomenta el reconocimiento y valoración entre sus alumnos ante los logros.

--Informa a sus alumnos de las acciones que harán.

SESION-6

- Organiza al grupo para realizar actividades mientras se ausenta.
- Identifica a sus alumnos (as) como altamente emotivos y expresivos.
- Participa en las actividades cantando, riendo y expresándose corporalmente.

&Da prioridad a su planeación e interviene parcialmente en tratar de resolver conflictos en el grupo.

&Individualiza poco tiempo la atención a los niños (as) tratando de establecer un control general que muchas veces no le es efectivo.

SESION-7

--Emplea diversos recursos (cuestionamientos, chistes, cantos y juegos) para generar conversaciones y fomentar el respeto entre los niños (as).

&Maneja las reglas de manera incongruente al corregir con énfasis faltas menores (por ejemplo hablar en voz alta) e ignorar faltas mayores (por ejemplo empujones o golpes entre los niños).

SESION-8

--Emplea recursos que le permitan establecer acuerdos y cooperación.

--Muestra recursos personales para desahogarse (platicar sus experiencias negativas y hacer bromas riéndose de sí misma) y de autocontrol que le permiten transformar su humor negativo en manifestaciones positivas. Lo cual le permite ser atenta y respetuosa con sus alumnos (as), al dirigirse al observador comenta: "Te toca observarme, está bien, pero me vas a tener que aguantar mi mal humor porque en la mañana..." o pregunta: "¿Cómo me ves? ¿enojada?" y agrega: "Oy sí, es que eso de trabajar dos turnos y en la mañana lo que me pasó y ahora estos que no vienen pues me atrasan, pero ya me calmo mejor". A los niños (as) los trata de forma positiva: "Ahí voy preciosos, espérenme tantito..."

&Enfatiza el trabajo de un niño que los demás ya tienen etiquetado como "el que trabaja mal", incrementando la imagen negativa que los compañeros (as) ya tienen de él regañando al niño: "¿Porqué trabajas así, eh?, ¿Qué no sabes hacerlo?, mira nada más..." el niño se agachó y los compañeros (as) hacían comentarios tales como: "Porque él siempre trabaja mal".

SESION-9

--Participa en los cantos y juegos, se esfuerza y disfruta, trata de motivar a los niños y niñas con su entusiasmo: "Andale mueve el cuerpo", "Acomódense para que se muevan con ganas".

--Emplea y mantiene la prohibición de consecuencias gratificantes (como el recreo) para motivar al grupo a ordenar el aula.

&Ignora comportamientos disruptivos a pesar de que éstos son reportados

por sus alumnos (as) como por ejemplo cuando no responde cuando un niño dice: "Me pegó"....".

SESION-10

--Motiva a los alumnos (as) por medio de gritos con bromas.

--Da tiempo a los niños (as) para que expresen sus ideas y enfatiza sus derechos: "Pueden hablar, están en su derecho".

&Establece comparaciones entre niños y niñas resaltando el comportamiento de las niñas logrando controlar sólo momentáneamente la situación, después los niños vuelven al desorden: "estense quietos niños, miren aprendan a las niñas que son bien portaditas y eso que son quince, ya ni ustedes que son cinco".

&Deposita expectativas negativas acerca del comportamiento del grupo mostrándose sorprendida cuando los encuentra ordenados: "Ay y ahora ¿Qué les pasó?, ¿Quién los regañó?, ¿Los regañó el maestro Gabriel verdad?"

SESION-11

--Se muestra atenta con sus alumnos (as) motivándolos ante los logros y los fracasos, principalmente a base de bromas y comentarios y fomentando autonomía: "Dejen que él amarre solito las agujetas..."

SESION-12

--Confronta a los niños (as) a base de cuestionamientos para establecer respeto.

--Emplea recursos personales de expresión y humor positivo al enseñar trabalenguas (ríe, modifica el tono de voz, se expresa con el cuerpo y varía sus comentarios contagiando a los niños y niñas).

5.3.4 - DESCRIPCION DE CONDICIONES FÍSICAS Y EXTERNAS EN EL GRUPO 3° "A"

SESION-1

Se le dio poca movilidad al mobiliario para generar espacios en la realización de las actividades del día.

SESION-2

La puerta trasera se azota con frecuencia y por algunos períodos se mantiene cerrada aumentando el calor, aparentemente esto no afecta la dinámica del grupo.

SESION-3

El material didáctico es suficiente para todos y a pesar de ello se crean disputas físicas y verbales.

SESION-4

Las actividades en todas las aulas resultaron agradables para todos los niños (as), el grupo trabajó en diversas actividades de tipo perceptual y cognoscitivo en todas las aulas y con todas las educadoras de la escuela (una por una), las educadoras mostraron actitudes cooperadoras y disposición para el éxito de estas actividades, empleando el reconocimiento social a través del aplauso y la felicitación, enfatizando las reglas y orientando la dinámica hacia niños con necesidades educativas especiales.

SESION-5

La escasez de agua fue un factor que retrasó las actividades y ahí se inició la desorganización del grupo.

SESION-6

Las llaves de agua fueron insuficientes para el grupo y se convirtieron en motivo de disputa cuando hubo que llenar las regaderas para ir a regar las plantas, los niños se imponían arbitrariamente sobre las niñas.

SESION-7

La directora de la escuela solicita con frecuencia documentación a la educadora quien debe interrumpir sus actividades y expresa su inconformidad cuando la directora se retira: "...Ah, pero te piden que no desatiendas a los niños, que los veas, pero como piden cosas...niños hagan un dibujo en lo que voy a ver que más necesitan".

La visita de dos personas externas a la escuela que van a supervisar el trabajo de las educadoras genera un ambiente de nerviosismo entre las educadoras que expresan en sus comentarios: "No entres a observarme porque de seguro ahí va a entrar la supervisora", "Ojalá no entre conmigo porque no terminé mis planes".

SESION-8

No surgieron.

SESION-9

No se presentaron a trabajar dos educadoras de la escuela y se dividieron

dos grupos por lo cual a este grupo se integraron 13 niños (as) más influyendo en el estado de ánimo de la educadora: "...Me van a mandar más niños por las maestras que no vinieron, a ver cuantos me tocan..."

SESION-10

La directora de la escuela se presenta en el aula solicitando a 10 niños (as) que serían evaluados, al parecer esto sucedió sin previo aviso porque la educadora se mostró contrariada: "¿Y ahora qué vamos a hacer? Si hoy íbamos a aprender algo nuevo entre todos."

SESION-11

Se divide al grupo por que la mitad asistió a ver un video sobre prevención de abuso sexual afectando los planes de la educadora, de igual manera la clase de educación física se adelanta en el horario, la educadora muestra un rostro serio y murmura. "Otra vez a cambiar de planes..."

La educadora recibe una llamada telefónica y la directora le solicita información sobre su estadística, en ambas ocasiones interrumpe sus actividades asignando a los niños (as) acciones a realizar y expresando su molestia: "Ay no, que día, a ver vamos a cambiar de planes otra vez, por favor los que estén listos se van yendo al recreo. ahorita vengo".

SESION-12

En el transcurso de actividades sobre géneros literarios la educadora del grupo no les explico a los niños (as) las actividades que realizarían ni les marcó reglas previas para llevarlas a cabo en el aula (ya que recorrerían las aulas con cada educadora), con la segunda educadora se dio un espacio de tiempo sin ninguna actividad porque la educadora tardó en llegar para organizar la actividad, la tercera educadora recurría a gritos y regaños ante cualquier comportamiento que consideraba indebido (desde un golpe hasta una pequeña interrupción de los niños y niñas) y se la pasó regañando todo el espacio de tiempo que compartió con los niños (as) porque el desorden ya se había establecido, la siguiente educadora se ocupó preferentemente de sus actividades manuales y la mayor parte del tiempo preparó el material que los niños (as) usarían, dejando un breve espacio de tiempo para la actividad que ya no se terminó de hacer, mientras preparaba su material los niños (as) jugaban, corrían, peleaban y conversaban. Las dos últimas educadoras se dedicaron a establecer límites sin poder realizar las actividades planeadas.

5.3.5 - DESCRIPCION DE CATEGORÍAS Y MANIFESTACIONES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SUS OPUESTOS QUE SE PRESENTARON EN CADA SESION EN EL GRUPO 3º "A"

SESION-1 (ASISTENCIA-16 NIÑAS-6 NIÑOS)

CATEGORÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

ATENCIÓN HACIA LOS DEMÁS (CON DIFERENCIAS DE GÉNERO): Estas manifestaciones se presentaron mientras los niños (as) hacían dibujos en el patio con acciones espontáneas de compartir materiales, estas acciones eran realizadas por la mayoría de las niñas y sólo por dos de los seis niños presentes.

REGULAR EL HUMOR: Esta categoría se presentó por la motivación generada por las actividades de la clase de cantos y juegos en donde los niños (as) participaban con gran entusiasmo y risas placenteras que se intensificaban con la intervención de la educadora con cantos, bailes y gestos.

HABILIDADES DE COMUNICACIÓN (CON DIFERENCIAS DE GÉNERO): Se presentaron en forma predominante en las niñas que entablaban pláticas entre ellas de manera espontánea y trataban de integrar a sus compañeros varones a base de preguntas y comentarios, las respuestas de los varones eran cortas y concretas y no permitían continuar la conversación ("sí", "no", "esta bien", etc.).

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS: En esta sesión los niños y niñas empleaban formas variadas para enfrentar a compañeros que los molestaban y en general resultaban efectivas, estas formas de resolución de conflictos (o de evitación) incluían acusar a estos niños con la educadora, empujar al que molestaba cuando era demasiado insistente y gesticular expresando enojo; esta última forma de expresión era la más frecuente y por lo general más efectiva para las niñas hacia los varones, ya que cuando se daba de varón a varón generaba más agresión.

OPUESTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.

NO RESPETO Y DESORGANIZACIÓN (CON DIFERENCIAS DE GÉNERO): Las manifestaciones opuestas al respeto se dieron hacia la educadora con constantes interrupciones mientras ella hablaba y a pesar de que insistía en ser escuchada, tampoco se respetaba a los compañeros (as) al no atenderlos mientras exponían y junto con estas situaciones surgía desorganización en el grupo porque los niños se distraían e iniciaban juegos bruscos, empujones y peleas, gritos cuando alguien hablaba y amontonamientos para contestar preguntas de la educadora, estas manifestaciones fueron exclusivas de los varones del grupo.

DISTORSION DE LA COMUNICACIÓN: Esto se presentaba como consecuencia de la carencia de respeto de reglas, pues no se escuchaba lo que decían los compañeros que exponían, algunos niños gritaban y trataban de controlar así a sus compañeros, pero sólo lograban alterar más la situación con el ruido.

HUMOR NEGATIVO: Se dio en un niño que componía canciones con ritmo e ingenio con la finalidad de molestar a sus compañeros (as) con letras ofensivas (por ejemplo: "Katia tiene cara de mensa..."), los agredidos por lo general se quejaban y a pesar de los reclamos el niño continuaba sus cantos.

SESION-2. (ASISTENCIA-14 NIÑAS-10-NIÑOS)

CATEGORÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

EMPATÍA Y ATENCIÓN HACIA LOS DEMAS (CON DIFERENCIAS DE GÉNERO): Se presentaron cuando una niña estaba llorando y sólo las niñas se acercaron, la acariciaban y le avisaron a su educadora sobre esta situación, mientras tanto los niños volteaban, miraban e ignoraban la situación.

OPUESTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

CARENCIA DE AUTODOMINIO: La categoría original es la de autodominio y la perseverancia es una subcategoría, en esta sesión los niños y niñas se interesaron en la realización de su trabajo tratando de conseguir los recursos necesarios para hacerlo, pero los medios que empleaban para conseguir los materiales eran de tipo antisocial, ya que recurrían a los gritos, arrebataban o discutían en voz alta, es decir, buscaban la manera de obtener los medios sin esforzarse en conseguirlos.

NO RESPETO Y DESORGANIZACIÓN (CON DIFERENCIAS DE GÉNERO): Se daban cuando los varones empujaban para pasar por espacios reducidos, pisaban las sillas, empujaban a sus compañeros (as) y se disputaban el material a empujones y golpes, tampoco escuchaban cuando sus compañeros hablaban y no practicaban hábitos de cortesía (decir por favor, gracias, etc.).

LIDERAZGO NEGATIVO (CON DIFERENCIAS DE GÉNERO): Surgió constantemente en la sesión con un niño que golpeaba, molestaba y amenazaba frecuentemente a sus compañeros (as) y se retaba con otro compañero: ambos niños invitaban a los demás niños a agredir a los demás ("Dile que no me pegue o tú pégale", "Mira me está molestando, pégale"), sólo en contadas ocasiones logran involucrar a los demás en las peleas.

RESOLUCIÓN INADECUADA DE CONFLICTOS (CON DIFERENCIAS DE GÉNERO): Esta categoría se combinó con el no respeto porque los niños no pedían las cosas por favor, lo hacían ordenando y al no obtener lo que querían, agredían y en respuesta recibían otra agresión aumentando así los conflictos. Por otra parte, los varones empleaban gestos intimidatorios, sumados a patadas debajo de la mesa y búsqueda de aliados para agredir al otro cuando la resolución del conflicto de parte de la educadora no dejaba satisfechos a uno o a otro; además los gestos intimidatorios se daban cada vez que surgía algún conflicto en

donde estaban involucrados los dos niños que lideraban en estos aspectos negativos y algunos imitaban estas actitudes.

SESION-3 (ASISTENCIA-12 NIÑAS-5 NIÑOS)

CATEGORIAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

HABILIDADES DE SOCIALIZACIÓN: Se observaron acciones de los niños (as) encaminadas a establecer juegos y conversaciones de manera espontánea, estas acciones incluían risas, abrazos y gritos acompañados de invitaciones verbales para iniciar juegos o para integrarse a juegos ya iniciados.

EMPATÍA: Se presentó en dos diferentes momentos y formas, primero a través de juegos donde los niños (as) compartían sonrisas, contactos físicos y visuales, también surgió durante el uso de materiales para jugar por mesas, ahí se daban múltiples intercambios no verbales tales como sonrisas, señales para indicar turnos y gestos de aceptación de acciones (por ejemplo sonreír o asentir con la cabeza cuando alguien cogía un material autorizado).

LIDERAZGO: Se dio durante los juegos didácticos en cada mesa, preferentemente en las niñas y sólo en un varón, en el caso de las niñas por lo general eran las de estatura más alta, el liderazgo se practicaba con la repartición ordenada por turnos del material, dando instrucciones para llevar a cabo el juego, en ocasiones considerando opiniones y en otras imponiendo reglas con órdenes firmes, jalando el material o mirando con dureza a los compañeros que no respetaban las reglas.

ORGANIZACIÓN: Se dio a la hora de la merienda con los manteles y demás utensilios en orden (por primera vez) y con una repartición ordenada de los mismos.

RESPECTO Y ATENCIÓN HACIA LOS DEMÁS: Se manifestaron a través del respeto de turnos para hablar, escuchar atentamente a los demás, observar y atender las exposiciones de los demás, sonrisas de aceptación y actitudes cooperativas (compartir espacios y materiales).

OPUESTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

LIDERAZGO NEGATIVO Y CARENCIA DE HABILIDADES DE SOCIALIZACIÓN: Se dieron algunas actitudes de los mismos niños (as) que manifestaron liderazgo positivo, cuando se negaron a ceder el liderazgo a otros niños cada vez que cambiaba la actividad; los recursos que empleaban para mantener su rol de líder fueron: Arrebatar objetos, ubicarse en una posición de superioridad ("Yo se leer" o "Tú no sabes y yo sí"), acumular objetos y distribuirlos a pesar del desacuerdo de sus compañeros y de la educadora, de estas mismas

situaciones se derivaban manifestaciones que denotaban carencia de habilidades de socialización en los demás compañeros, quienes después de hacer tibios intentos para expresar sus desacuerdos (diciendo por ejemplo "No, me toca a mí"), ante la imposición de los líderes asumían el rol de dominados permitiendo que los juegos continuaran, obedeciendo las nuevas indicaciones de los líderes, quedándose callados y deteniendo sus quejas cuando el líder hacía un movimiento brusco o daba una orden firme.

SESION-4 (ASISTENCIA-8 NIÑAS-5 NIÑOS)

CATEGORÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL: En esta sesión hubo actividades diferentes en todas las aulas de la escuela y los niños (as) del grupo recorrieron cada una de ellas con la dirección de cada una de las educadoras de la escuela en cada actividad lúdica.

REGULAR EL HUMOR: Se presentó en un niño que habitualmente es rechazado por los demás por sus agresiones, este niño movía el abdomen provocando la risa de todos (as) los miembros del grupo y posteriormente propuso una canción que atrajo la atención de su educadora y del grupo (canción inventada por él mismo), de manera alterna recibía rechazos porque combinaba su humor positivo con agresiones y no reconocía su mal comportamiento atribuyéndolo a los demás: "Me quitaron porque ellos no saben jugar".

EXPRESIÓN DE EMOCIONES Y ATENCIÓN HACIA LOS DEMÁS: Se presentó de dos formas, una fue con la expresión por medio de gritos y festejos cuando algún compañero (a) lograba éxito en una tarea o juego organizado (lotería, rompecabezas, etc.), los niños (as) festejaban el éxito de sus compañeros (as) con alegría, la otra forma de expresión de sentimientos se dio espontáneamente por parte de algunos niños (as) que reconocían los esfuerzos de los demás y los motivaban en sus tareas con algunas afirmaciones de apoyo: "Lo estás haciendo muy bien" o "Te está quedando bonito".

AUTOMOTIVACIÓN: Esta categoría se pudo observar en actitudes optimistas de los niños (as) durante los juegos cuando mantenían intensas emociones y expectativas positivas acerca de las posibilidades de ganar en cada juego; de igual forma, expresaban su beneplácito festejando los logros de los demás y los propios con gritos y risas motivadoras (por ejemplo con porras) y en algunos niños (as) (en los que se observaban características de liderazgo), esta automotivación se afirmaba por medio de la autovaloración en sus comentarios: "Yo soy inteligente" o "Yo lo puedo hacer bien".

HABILIDADES DE SOCIALIZACIÓN: Se consideran como parte del rubro anterior porque forman parte de las habilidades de los niños (as) para involucrarse activa y emocionalmente en los juegos a pesar de que otro u otra son los que ejecutan la acción inicial.

LIDERAZGO Y ORGANIZACIÓN: El liderazgo fue ejercido por algunos niños (as) que habitualmente lo ejercen y resultó funcional para la organización de los juegos, estas intervenciones de liderazgo facilitaban la labor de las educadoras y del grupo porque los niños (as) por sí mismos desarrollaban las acciones y el rol de líder era autoasignado cuando uno de estos niños (as) tomaba la iniciativa dando indicaciones, repartiendo materiales, distribuyendo tareas y dando turnos a los demás o era asignado por el subgrupo correspondiente: "Dinos a quien le toca" o "Reparte tú".

OPUESTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

CARENCIA DE EMPATÍA: Se presentó con un caso aislado y se refiere nuevamente al niño que presenta problemas de conducta, quien además de no aceptar su comportamiento agresivo hacia sus compañeros (as), rechaza la ayuda de los demás y bloquea la comunicación, aislándose en la ejecución de sus tareas, evadiendo miradas y haciendo comentarios de rechazo: "No quiero que me ayuden...porque no quiero". Después de insistirle para que reciba ayuda, sus compañeros (as) lo dejan solo con su enojo.

EXPRESIÓN DE EMOCIONES NEGATIVAS Y NO RESPETO: Fueron mostradas por los niños (as) hacia una compañera con dificultades para expresar sus ideas, en este caso las opiniones eran divididas, algunos (as) la atacaban: "No sabe hablar" y otros (as) la defendían: "Si sabe hablar, ya déjenla", aún así eran mayoría los niños y niñas que la molestaban.

SESIÓN-5 (ASISTENCIA-13 NIÑAS-7 NIÑOS)

CATEGORÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

REGULAR EL HUMOR Y EXPRESIÓN DE EMOCIONES (CON DIFERENCIAS DE GÉNERO): Estas categorías se presentaron cuando la educadora organizó un "concurso de traje de baño" previo a la actividad de recreación acuática. Las niñas expresaban sus emociones sonriendo al "modelar" sus trajes de baño, contoneando el cuerpo y como espectadoras aplaudían, gritaban, reían y hacían bullas, mientras que las expresiones de los niños eran limitadas a un "modelado" rígido (sólo caminaban sin hacer expresiones adicionales) a pesar de que los motivaban a expresarse con gritos y porras, como espectadores sólo aplaudían mecánicamente (cuando la educadora se los solicitaba) y algunos sonreían. Otras expresiones de humor se presentaron durante un cuento en el aula (La caperucita roja) con los niños y niñas participando con entusiasmo por medio de aplausos, proponiendo personajes y discursos, haciendo bromas, imitando voces de personajes y disfrutando de las bromas de sus compañeros (as).

LIDERAZGO: Se presentó el caso de una niña (quien participó en el

concurso de "La flor más bella del ejido") que mostraba un gran entusiasmo en las actividades y que era imitada por sus compañeras y algunos de sus compañeros que la seguían en sus gritos, palabras y actitudes en general y jugaba este rol de líder aún cuando aparentemente no se lo proponía pero con su actuar espontáneo recibía valoraciones positivas de sus compañeros (as) y de las educadoras: "Esa niña es muy alegre, ¿verdad?". Al conversar con la niña notamos que se expresaba con facilidad y confianza dando una amplia y detallada explicación de sus comportamientos, su sonrisa era constante y mantenía contacto visual de manera permanente.

OPUESTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

CARENCIAS DE SOCIALIZACIÓN: Se dieron nuevamente en torno al niño con problemas de conducta, generándose peleas con otro compañero y rechazos de su compañeros (as) quienes intentaban negarle el ingreso a sus equipos, con lo cual las agresiones del niño crecían.

DESORGANIZACIÓN: Se presentaron durante la merienda y durante el acarreo de agua para llenar el chapoteadero, los niños (as) colaboraban de manera desigual, unos trabajaban más que otros y algunos no colaboraban para estas actividades que, según su educadora, deberían de ser comunes, incluso, los niños (as) que sí cooperaban para las actividades, lo hacían de manera imprecisa doblando chuecos los manteles, con las mesas dispares, etc.; porque casi siempre lo hacían con rapidez y sin el cuidado debido (a veces ni siquiera fijaban los ojos en lo que hacían).

RESOLUCIÓN INADECUADA DE CONFLICTOS Y NO RESPETO: Se presentaron discusiones en voz alta y frecuentes jalones por la posesión de objetos y espacios, en estas disputas se imponía quien insistiera más o quien mostrara más agresividad o fuerza.

SESION-6 (ASISTENCIA-13 NIÑAS-10 NIÑOS)

CATEGORÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

HABILIDADES DE COMUNICACIÓN: Se dieron espontáneamente en todo el grupo en ausencia de su educadora (quien se llevó en "compañía" al niño con problemas de conducta), los niños (as) conversaban en pequeños grupos y variaban los temas (juguetes, vacaciones, etc.), se escuchaban entre sí con atención y mostraban interés dándole continuidad a las conversaciones.

REGULAR EL HUMOR Y EXPRESIÓN DE EMOCIONES: El canto y los juegos predominaron en esta sesión y los niños (as) tuvieron muchas oportunidades de cantar, bailar, gritar, reír y jugar, expresando así sentimientos de alegría y manifestando humor positivo con respeto de reglas.

OPUESTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

RESOLUCIÓN INADECUADA DE CONFLICTOS Y NO RESPETO (CON DIFERENCIAS DE GÉNERO): Los varones acapararon los espacios en los lavaderos al usar agua para regar las plantas forzando a las niñas a cederles las llaves; a pesar de las agresiones, las agredidas esperaban a que sus agresores terminaran de usar las llaves para usarlas ellas, pero nuevamente eran despojadas de las mismas cuando los niños regresaban por más agua; sólo una niña (líder) denunció una situación a la educadora: "Un niño me mojó". La educadora se ocupaba de organizar material que usarían posteriormente y casi no ponía atención a estos conflictos.

DESORGANIZACIÓN: En la merienda parecer ser un hábito esta categoría ya que la mayoría de los niños (as) no se esmeraban en el arreglo, acomodaban mal los manteles y los floreros, tiraban basura, hablaban en voz alta y peleaban verbalmente (Cabe señalar que en esta sesión la desorganización disminuyó respecto a las sesiones anteriores).

SESION-7 (ASISTENCIA-12 NIÑAS-6 NIÑOS)

CATEGORÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

RESPETO: Se dio durante las conversaciones, en la asamblea de inicio de labores y en exposiciones de compañeros (as), la escucha y la participación de los alumnos (as) fue mucho mayor respecto a las demás sesiones, algunas veces estas manifestaciones se daban espontáneamente y en otras requerían del control externo (órdenes de la educadora), principalmente los varones del grupo.

CAPACIDAD DE ORGANIZACIÓN: En esta sesión sí hubo orden durante la merienda, los niños (as) prepararon el ambiente con rapidez y precisión preocupándose por colocar las cosas en orden y reacomodarlas al final.

OPUESTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

NO RESPETO (CON DIFERENCIAS DE GÉNERO): Los varones molestaban a los demás con empujones, golpes o arrebato de cosas, estos comportamientos se evidenciaban más en dos niños con problemas de conducta y se detenían momentáneamente ante las órdenes o amenazas de la educadora, pero se enfatizaban cuando la educadora se distraía o se salía del aula por cuestiones administrativas.

CARENCIA DE AUTOMOTIVACIÓN: Se considera que los niños (as) mostraron esta categoría como opuesta a la automotivación porque la promesa que la educadora realizó de dar un dulce como premio a quien respondiera correctamente a las preguntas que hizo, provocó que no lograran controlar su

entusiasmo, perdieron el orden levantándose de sus lugares y amontonándose, finalmente la actividad solamente enfatizó el éxito de un niño y una niña que acapararon los premios y la atención de los demás: "Oy ya llevas muchos" o "Ya ganaste otra vez".

SESIÓN-8 (ASISTENCIA-12 NIÑAS-8 NIÑOS)

CATEGORÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL (CON DIFERENCIAS DE GÉNERO): En esta sesión las tres categorías de inteligencia emocional que se presentaron fueron exclusivamente para las niñas, mientras que en los niños se dieron las mismas pero de manera opuesta.

HABILIDADES DE COMUNICACIÓN: Consistieron en mantener la atención escuchando a quien hablaba, mirando a la cara, participando con coherencia e interés en el tema y levantando la mano para participar.

REGULAR EL HUMOR: Las niñas reían constantemente al escuchar la plática de un compañero y comentaban acciones graciosas de otros compañeros: "Lo hace chistoso..." o "Es muy chistoso cuando Mario canta, ese sí que me da risa". Los niños se mantenían serios al no encontrar graciosa la situación: "A mí no me da risa", y las niñas atribuían esta falta de humor a las diferencias de género: "Ha de ser porque es hombre, ¿no?..."

RESPECTO: Se dio principalmente ante las correcciones de la educadora, las niñas mantenían más tiempo el orden y cuando lo rompían recibían correcciones de la educadora: "No lo vuelvan a hacer por favor", ante lo cual respondían positivamente modificando su comportamiento.

OPUESTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

DISTORSION DE LA COMUNICACIÓN, FALTA DE ATENCIÓN HACIA LOS DEMÁS, HUMOR NEGATIVO Y NO RESPETO (CON DIFERENCIAS DE GÉNERO): Se presentaron en la sesión exclusivamente en los varones porque se distraían frecuentemente, no escuchaban en las conversaciones y no respetaban turnos de conversación, cuando trataban de corregir su comportamiento, sólo lo modificaban momentáneamente y después retomaban sus acciones antisociales que por lo general se ampliaban al molestar a los demás. Cuando había competencias en los juegos, los niños mostraban humor negativo y falta de atención hacia los demás, ya que se enfocaban más a festejar la derrota de los compañeros (as) en lugar de festejar al ganador, gritando en coro: "Perdió Kate, perdió Kate".

SESION-9 (ASISTENCIA-13 NIÑAS-5 NIÑOS)

CATEGORÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

HABILIDADES DE SOCIALIZACIÓN: Fueron practicadas por muchos niños (as) individualmente empleando recursos que les permitían liberarse de agresiones de sus compañeros (principalmente de dos de ellos), recurrían a ignorarlos y evitar estar cerca de ellos, platicar con ellos tratando de convencerlos de que detuvieran sus agresiones: "Por favor ya no me molestes, yo no te estoy haciendo nada...", acusándolos con la educadora o gritándoles con energía: "Ya déjame en paz"; en general estas distintas reacciones eran funcionales, solas o combinadas, ya que los niños detenían sus agresiones.

REGULAR EL HUMOR Y ORGANIZACIÓN: Durante toda la clase de cantos y juegos y aún después de la misma, los niños (as) y su educadora mantuvieron un humor positivo sin perder el orden, cantaban, bailaban, reían y se movían con entusiasmo y alegría manteniendo el interés en las actividades, exagerando los movimientos y haciéndolos más graciosos para sí mismos y para los demás. En estas actividades los niños (as) ya conocían los cantos y los juegos y los solicitaban, encontraban agrado en los movimientos, en el contenido de las canciones y en las acciones de los juegos que producen movimiento y expectativas emocionantes por lo que vendrá después, (una persecución, un baile, un nuevo movimiento o variaciones en la velocidad y ritmo de la música).

HABILIDADES DE COMUNICACIÓN (CON DIFERENCIAS DE GÉNERO): Durante la actividad de recortado se dieron múltiples conversaciones entre niños y niñas en las cuales abarcaban diversos temas (programas de televisión, películas, novios y referentes a la actividad realizada). Las diferencias de género se dieron en el estilo de platicar, las niñas platicaban sin perder la concentración en su trabajo, los niños platicaban y se distraían frecuentemente en otras acciones como cambiar de lugar, conversar en otras mesas, etc.

LIDERAZGO: Se presentó en tres niñas que hablaban con frecuencia dirigiendo las acciones de sus compañeros (as) con éxito: ("Ponte aquí", "Muévete de este lado..."). Las tres niñas mostraron características particulares muy similares, su conversación variada, expresión verbal y no verbal amplia, sonrisas frecuentes, jugaban más que el resto de sus compañeros pero sin perder los límites establecidos por su educadora, eran espontáneas en sus comentarios y acciones, ordenaban sus cosas, respetaban límites inmediatos y de largo plazo, mostraban atención hacia los demás: "Maestra, ¿voy por el bote?", humor positivo al sonreír mientras trabajaban, hacían bromas que hacían reír a sus compañeros y modificaban sus acciones cuando su broma no era bien recibida por los demás, ya fuera ofreciendo disculpas o agregando una nueva broma o comentario y estableciendo contactos físicos y visuales, hasta recuperar la aceptación de sus compañeros (as).

OPUESTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

LIDERAZGO NEGATIVO (CON DIFERENCIAS DE GÉNERO): Se presentó en los dos niños que habitualmente peleaban entre sí y molestaban a sus compañeros, estos dos niños no respetaban límites y trataban de emplear sus habilidades de persuasión (con palabras y suaves jalones y otros contactos físicos) para tratar de involucrar a los demás en actividades disruptivas: "Vamos a quitarle su hoja a ella", ocasionalmente tenían éxito.

NO RESPETO: También se considera a los dos niños descritos como los responsables de ejercer estas acciones, ya que agredían con frecuencia a los demás con patadas, empujones, gesticulaciones, etc. y requerían de las constantes intervenciones de su educadora porque ellos no se detenían por sí mismos.

DESORGANIZACIÓN: Se presentó en todo el grupo cuando nadie se preocupaba por recoger sus materiales y la basura después de recortar (hubo sólo tres excepciones), cuando la educadora pidió orden, los niños (as) respondieron con lentitud por lo que tuvo que recurrir a la amenaza: "Ni modo, no van a poder salir al recreo si siguen así", lo cual produjo respuestas inmediatas para ordenar el aula.

SESION-10 (ASISTENCIA-15 NIÑAS-5 NIÑOS)

CATEGORÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS (CON DIFERENCIAS DE GÉNERO): Se presentaron en las niñas quienes fueron capaces de resolver algunas problemáticas iniciadas por los empujones que se producían ante el amontonamiento frente al pizarrón, los medios de resolución eran verbales ("Van a tirar a alguien", "no empujen") y no verbales con gestos que manifestaban enojo y desagrado; estas expresiones eran a su vez modificadas de inmediato a expresiones amables con sonrisas en cuanto los compañeros detenían sus movimientos bruscos.

ORGANIZACIÓN (CON DIFERENCIAS DE GÉNERO): Esta categoría se dio también en las niñas al aplicar reglas de orden y respeto tales como seguir indicaciones, ordenar materiales y eran capaces de recuperar el orden (cada vez que lo perdían lo recuperaban por sí mismas o en acuerdo a la corrección de la educadora).

LIDERAZGO (CON DIFERENCIAS DE GÉNERO): En esta sesión las niñas manifestaron sus habilidades al tomar la iniciativa con frecuencia para entablar pláticas con diferentes compañeros (as), acaparando la atención con relativa facilidad en juegos y conversaciones, defendiendo su espacio y su tiempo cuando alguien trataba de desplazarlas o interrumpirlas, incluida su propia educadora al decirle: "Ya estoy terminando, espérenme por favor", este tipo de comentarios los hacían cuando la educadora los apresuraba en algo.

OPUESTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

NO SURGIERON

SESION-11 (ASISTENCIA-14 NIÑAS-10 NIÑOS)

CATEGORÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

RESPECTO Y AUTOMOTIVACIÓN: El respeto de reglas se dio en las actividades iniciales y en el juego principalmente, los niños (as) reconocían límites y entre ellos (as) denunciaban el rompimiento de los mismos: "El se movió, ya perdió" o "El me empujó", en estos mismos juegos se daban conductas de automotivación cuando los niños (as) perdían en sus juegos y se retiraban de los mismos con múltiples gesticulaciones de desagrado y/o con expresiones verbales que aparentemente los tranquilizaban y los retroalimentaban: "Uy, ya perdí, chihuahua", "Me debo de fijar mejor" o "No tuve cuidado".

EXPRESIÓN DE EMOCIONES: Se presentó durante un cuento sobre animales en donde los niños (as) participaban con amplia expresión verbal y corporal (haciendo sonidos de animales y movimientos diversos) con constante intercambio de risas y sonrisas entre todos y todas.

ORGANIZACIÓN Y ATENCIÓN HACIA LOS DEMÁS: Estas categorías se presentaron de manera simultánea después del recreo cuando la mayoría de alumnos (as) espontáneamente apoyaban a su educadora (sin instrucciones previas) levantando materiales del piso y poniendo en orden el aula.

OPUESTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

NO SURGIERON: En esta sesión no se presentaron opuestos a pesar de que el grupo era nutrido en número (sobre todo de varones con 10 en total) y de haber interrupciones externas. Contribuyó la división del grupo porque la mitad de niños (as) fueron a ver un video para prevención de abuso sexual.

SESION-12 (ASISTENCIA-10 NIÑAS-10 NIÑOS): Esta sesión fue con variaciones por la intervención de todas las educadoras con el grupo para actividades sobre géneros literarios (rimas, cuento, etc.)

CATEGORÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

ORGANIZACIÓN Y RESPECTO: Sólo se mantuvo al inicio del día cuando el grupo permaneció ordenado participando primero en actividades de canto y de saludo, en la asamblea de organización para planear las actividades del día y en exposición de trabajos hechos en casa sobre distintos temas (La abeja, el perro,

etc.), todos los niños (as) atendieron explicaciones, plantearon preguntas coherentes con el contenido expuesto y aplaudían a petición de la educadora al final de cada exposición.

REGULAR EL HUMOR: Se presentó en dos ocasiones, una al inicio del día en actividades de juego donde los niños (as) ejecutaban movimientos variados con ritmos cambiantes en los cantos, todo lo hacían con disposición, risas constantes y respeto de las reglas, la otra situación se presentó a través del juego simbólico cuando una niña pasó lista de asistencia del día (a petición de su educadora) y la niña adoptó el rol de la educadora con la cooperación de todos sus compañeros (as) que participaban disfrutando del juego a través del cual se respetaban reglas de orden, en el juego los niños (as) se dirigían a su compañera con comentarios y preguntas: "Maestra, ¿puedo ir al baño? o "Maestra, ¿me deja salir?, esto provocaba ruidosas risas entre los miembros del grupo y generaba orden porque los niños (as) seguían las instrucciones de su compañera. También una actividad de trabalenguas resultó de gran interés y diversión para el grupo, sólo que ésta tuvo una corta duración.

OPUESTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

NO RESPETO: Mientras la educadora pasaba lista los niños (as) se levantaban constantemente de su lugar sin atender las órdenes de ella que recurría a reprimendas: "¿A ustedes les gusta que les griten?. Algunos niños peleaban con insistencia hasta lograr la intervención enérgica de la educadora: "¿Quién pegó?...Levántate rápido por favor..."

DESORGANIZACIÓN Y NO RESPETO: La desorganización y el no respeto de reglas de orden y cortesía se presentaron también de manera combinada en el transcurso del día cuando los niños (as) recorrieron todas las aulas pues en la escuela se planeó actividad acerca de géneros literarios con cada una de las educadoras y durante las cuales el grupo se fue desorganizando paulatinamente hasta terminar en desorden total con agresiones (empujones, golpes y jalones), desobediencia hacia la educadora y carencia de concentración en las últimas actividades, por lo que las dos últimas educadoras recurrieron a las reglas firmes, voz en tono elevado y amenazas de castigos: "¿Quién más quiere que lo saque del salón? Y además se queda sin recreo...". Cabe aclarar que en las educadoras se vieron actitudes que seguramente contribuyeron al desorden del grupo.

5.3.6 – PERFIL GENERAL DEL GRUPO 3º "B"

El total de alumnos (as) de este grupo era de 27, contando con 16 niñas y 11 niños y se habían dado cuatro bajas antes del inicio de la observación. Las edades de los niños (as) estaban entre los 5 y los 6 años de edad. El promedio de asistencia de alumnos (as) durante la aplicación de esta investigación fue de 9.08

para las niñas y de 9.00 para los niños, en este caso el promedio de asistencia de niñas fue bajo respecto al total de niñas del grupo y el promedio de asistencia de los niños fue alto.

El aula de este grupo medía aproximadamente 7 metros de largo por 7 metros de ancho, espacio suficiente para el desenvolvimiento del grupo, la distribución y el orden de los materiales era similar a la descrita en el grupo 3° "A". El aula tenía un techo de lámina y era calurosa (aunque no en exceso como en el grupo 3° "C").

La rutina del grupo incluía conversaciones en diferentes momentos del día, ya fueran para planear las actividades del día, para establecer acuerdos y discutir un tema o para restablecer reglas que no se respetaban; de manera predominante las conversaciones se daban en círculo facilitando la visualización de rostros y expresiones corporales de los demás.

También contaban en su rutina con las clases de educación física y de cantos y juegos, en las cuales el grupo ya tenía establecido un orden con reglas que normalmente se respetaban aún cuando las actividades fueran intensas en movimiento y expresión; es decir, los niños (as) de este grupo no se desorganizaban fácilmente y recuperaban rápidamente el orden.

Otras actividades rutinarias eran las manuales, ya fuera un dibujo, un trabajo (por ejemplo elaborar balanzas) u otras como el recortado o el uso de plastilina. En este grupo se observaron dos sesiones de recreación acuática (a diferencia de los otros dos grupos en los que sólo se observó una). Se empleaban juegos de mesa como el dominó, se sembraba en la parcela, había convivencias y juegos libres que eran utilizados como una forma de mantener a los niños (as) en una actividad mientras la educadora cumplía labores administrativas en la dirección de la escuela.

En el grupo existía un énfasis en las reglas de parte de la educadora y los niños (as) ya habían asimilado este estilo de relación pues comúnmente se desenvolvían apegados a normas aunque éstas no eran estrictas, sino basadas en los acuerdos y en la reflexión y sólo en ocasiones en la reprimenda, lo que sí era un hecho es que difícilmente se pasaba por alto el rompimiento de normas de parte de la educadora y de los niños (as).

También predominaban las convivencias, ya fueran planeadas (por ejemplo con la recreación acuática) o espontáneas con los niños (as) conversando, compartiendo cosas y apoyándose en lo que necesitaban. También se habían ya establecido hábitos de organización y de cortesía hacia los demás.

En este grupo se detectó un nivel de comprensión y razonamiento elevado en los miembros del mismo, ya que eran capaces de ejecutar acciones con varias órdenes a la vez sin necesidad de que se los repitieran, además de que su sentido de la organización también estaba muy desarrollado. Casi todos los niños y niñas

de este grupo eran capaces de intervenir para tratar de solucionar conflictos, de ayudar a los demás, de respetar turnos, espacios y personas, por estas razones dos niños sobresalían por sus dificultades generadas por aparente falta de estimulación en el hogar y aún así eran integrados por sus compañeros (as) y apoyados en sus acciones cotidianas.

5.3.7 – PERFIL DE LA EDUCADORA DEL GRUPO 3º "B"

Esta educadora era la mayor de edad de las tres que fueron observadas, ya tenía un largo tiempo ejerciendo la docencia y aún mostraba una gran disposición e interés en el trabajo que realizaba con los niños (as) de su grupo. La educadora se autodefinía como una persona que platicaba mucho y que le encantaba hablar, de igual forma la percibían sus compañeras de trabajo y esta característica se pudo corroborar en las observaciones, ya que era predominante en la mayoría de acciones que la educadora llevaba a cabo, también se autorreportaba como nerviosa cuando alguien entraba a observarla (principalmente su supervisora), era una persona de trato amable, de amplia conversación y siempre preocupada por justificar sus acciones por medio de sus comentarios dando amplias explicaciones de lo que hacía.

Cotidianamente llegaba temprano a trabajar y casi siempre era la primera en llegar, pues según ella misma, le daba tiempo para ello, además de que lo consideraba importante pues era parte de su trabajo y podía llegar a platicar porque era algo que le gustaba mucho.

En su estilo de enseñanza predominaban las explicaciones a los niños (as), las conversaciones cordiales, las indicaciones precisas y coherentes que eran aplicadas en repetidas ocasiones durante el día, su mismo estilo la orientaba a razonar y a verbalizar constantemente con los niños (as) y a pesar de su estilo predominantemente verbal, no acostumbraba extenderse en el tiempo que hablaba con sus alumnos (as), porque consideraba que podrían aburrirse y no le harían caso.

En las actividades de juego y movimiento interactuaba poco con los niños (as) argumentando razones (a veces contradictorias) por las que se comportaba de esa manera, con sus alumnos (as) era respetuosa y enfatizaba el respeto entre ellos (as) y hacia las demás personas; los niños (as) por otra parte, ya identificaban las expresiones de disgusto y de agrado de su educadora, pues en estos aspectos ella era clara y precisa.

Establecía contactos físicos y visuales con los niños (as) pero sólo de manera breve, sus acercamientos se caracterizaban por un trato amable con retroalimentación constante y con ello ganaba la confianza de los niños (as) que se dirigían a ella en formas similares.

En sus actividades se podía observar una adecuada planeación en base a su experiencia y tratando de apegarse a los requerimientos del currículum educativo, expresando moderadamente su contrariedad cuando los requerimientos de la escuela le exigían modificar sus planes.

5.3.8 – DESCRIPCIÓN DE ACCIONES Y ACTITUDES OBSERVADAS EN EDUCADORA DEL GRUPO 3º “B”. (LAS QUE CONSIDERAMOS COMO FACILITADORAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL SE MARCAN CON EL SIGNO – Y LAS QUE CONSIDERAMOS COMO OBSTACULIZADORAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL LAS DISTINGUIREMOS CON EL SIGNO &):

SESIÓN-1

- Brinda apoyo a los niños (as) cuando lo necesitan.
- Interviene en la resolución de conflictos entre los niños (as) con cuestionamientos y sugerencias.

SESIÓN-2

- Corrige las manifestaciones de humor negativo de los niños y niñas: “No se vale reírse...”
- Emplea la conversación y las explicaciones y atiende a su grupo cuando la solicitan logrando que se le acerquen los niños y niñas con frecuencia y con confianza entablando conversaciones.

SESIÓN-3

- Da amplias explicaciones de las reglas y los acontecimientos de manera individual a los niños (as).
- Se ocupa de la resolución de conflictos entre los niños (as), explicando, cuestionando y confrontando, emplea un lenguaje claro y da propuestas.

SESIÓN-4

- Emplea humor positivo cuando se le presentan obstáculos para las actividades, por ejemplo cuando comenta: “...Bueno al menos hoy tenemos agua...” después de que un niño llenó de tierra el agua que habían preparado para la recreación acuática.
- Establece una organización clara y precisa de las actividades inmediatas y las posteriores basándose en explicaciones claras y sencillas y asegurándose de que los niños (as) las respeten.

SESIÓN-5

- Muestra interés y atención a los comentarios de los alumnos (as), escucha,

responde, ríe, propone, etc.

&Propone conversación y no la culmina mostrando mayor interés a sus planes y afirmando: "Es que tenemos que terminar con lo planeado del día..."

&No se integra totalmente a las actividades acuáticas, sólo moja a los niños y niñas del grupo y se contradice en sus comentarios tratando de justificar su falta de participación en la actividad: "No lo hago porque no quiero mojarme..." y agrega: "Es que no quiero salir en la película..." (refiriéndose a las filmaciones que se están llevando a cabo en la escuela.

&Dirige totalmente la conversación y las conclusiones induciendo las posibles respuestas de los niños (as): "¿Qué aprendimos?...¿A trabajar en equipo?, ¿A respetar a nuestros compañeros?...", los niños sólo contestan "síii" ante cada pregunta.

SESIÓN-6

--Emplea recursos para establecer orden, regaña, habla con calma y explica, etc.

--Apoya verbal y físicamente a los niños y niñas del grupo en la realización de trabajos.

SESIÓN-7

--Explica con claridad las reglas señalando los comportamientos que no deben hacerse y cuales sí son válidos: "...Van a jugar con material...jugar sin pelear..."

--Valora positivamente los logros de los alumnos (as) al solicitar aplausos para los trabajos de cada alumno (a) y reconoce el esfuerzo de cada uno en las actividades cotidianas.

--Respeta a sus alumnos al darles tiempo para expresarse y corrige invariablemente actitudes burlonas.

SESIÓN-8

--Interviene invariablemente en la resolución de conflictos marcando límites y replanteando las reglas a base de reflexiones.

--Reconoce los logros con aplausos y comentarios de aliento: "Muy bien, que bonito te está quedando..." y emplea actitudes realistas: "Que bueno que ya mejoraste las líneas, pero puedes mejorarte aquí..."

--Señala las reglas adecuando sus expresiones emocionales al clima emocional y conductual del grupo (por ejemplo usa regaños al ver conflictos y explica y escucha cuando los niños (as) se tranquilizan).

SESIÓN-9

--Se ocupa de la organización del grupo dando instrucciones previas, claras y precisas, aplicando reglas en el transcurso de las actividades, involucrando a

todo el grupo y reflexionando con todos (as) sobre el respeto o rompimiento de las reglas.

&Ayuda parcialmente a un niño cuando éste vomita, le da un trapo expresando gestual y verbalmente el asco que le produce el vómito, se sale del aula y al regresar comenta: "Ay discúlpeme pero eso realmente me da mucho asco, puedo soportar que se hagan del baño o lo que sea pero eso no, por eso me sali".

&Muestra inconsistencia en el reconocimiento y felicitación de los niños (as) al enfatizar éstos en algunos de ellos (as) y en otros u otras no. Los niños y niñas reconocidos con el aplauso y la felicitación enfática reaccionaban con sonrisas y con la cabeza levantada, los que no eran reconocidos (as) a pesar de dar respuestas similares, sonreían con tibieza, no erguían la cabeza y regresaban serios (as) a su lugar.

SESIÓN-10

--Fomenta los aplausos y las porras para felicitar a compañeros (as).

--Es clara y precisa en sus indicaciones.

--Retroalimenta a los niños (as) respecto a sus trabajos y sus comportamientos.

SESIÓN-11

--Trata de transmitir sentimientos de vergüenza en los niños y niñas por sus comportamientos disruptivos: "Está aquí el maestro y ustedes no se pueden estar en su lugar...que vergüenza me da con el maestro", obtiene a cambio reacciones favorables de orden y respeto.

--Facilita las conversaciones ampliando las explicaciones retroalimentando los comentarios y enfatizando el respeto de turnos.

--Resalta y fortalece actitudes de cooperación entre sus alumnos (as): "Muy bien...que bueno que lo hiciste" (este comentario fue para reafirmar a un niño que compartió material).

&Participa poco en actividades de cantos y juegos.

SESIÓN-12

--Propone comportamientos de atención y gratitud hacia los demás: "Vamos a darle un aplauso a la mamá por el cuento tan bonito que nos contó..."

5.3.9 –DESCRIPCIÓN DE CONDICIONES FÍSICAS Y EXTERNAS EN EL GRUPO 3º "B"

SESIÓN-1

Cuenta con una aula amplia que permite el desplazamiento y el orden de materiales y espacios.

La directora y las supervisoras interrumpen la actividad de conversación del grupo y al entrar sin previo aviso, con esto la actividad de conversación se desorganiza.

SESIÓN-2

La carencia de agua retrasa las actividades pero el orden del grupo no se altera.

SESIÓN-3

No surgieron

SESIÓN-4

En esta ocasión se tuvo el agua suficiente y ya preparada para la recreación acuática.

SESIÓN-5

Hubo agua suficiente, esponjas, cubetas y chapoteadero en buenas condiciones, todos estos recursos se emplearon favorablemente para el juego con humor positivo, empatía y expresión emocional.

SESIÓN-6

Los espacios para sembrar son insuficientes pero la educadora distribuye tareas.

SESIÓN-7

La directora le pide apoyo a la educadora para entregar asistencia mensual y apoyar en la realización de un cuento para toda la escuela, esto genera descontento en la educadora por considerar que entorpece sus actividades: "Fíjate nada más, hoy no voy a hacer nada, ¿tú crees que voy a poder hacer algo?".

SESIÓN-8

No surgieron

SESIÓN-9

En el jardín de niños se fomenta el reconocimiento de sus miembros por días especiales, se festeja a las educadoras con cantos, porras y aplausos de todos los miembros de la escuela.

SESIÓN-10

Las mamás muestran interés y se fomenta el reconocimiento y la construcción de la identidad del niño (a) a través del festejo del cumpleaños en el aula.

SESIÓN-11

La educadora se queda en la dirección a arreglar unos asuntos administrativos (estadísticas de los niños) y se retrasa el inicio de la sesión 10 minutos.

La música del piano, los juegos, los instrumentos y el espacio del aula de cantos y juegos facilita la estimulación de manifestaciones de inteligencia emocional.

SESIÓN-12

Intervienen dos madres de familia invitadas por la educadora para contar cuentos poniendo a prueba la capacidad de autodominio, respeto y atención hacia los demás de parte de los niños (as), las cuales resultaron satisfactorias.

5.3.10 – DESCRIPCIÓN DE CATEGORÍAS Y MANIFESTACIONES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SUS OPUESTOS QUE SE PRESENTARON EN CADA SESIÓN EN EL GRUPO 3º "B".

SESIÓN-1 (ASISTENCIA-12 NIÑAS-10 NIÑOS)

CATEGORÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

HABILIDADES DE SOCIALIZACIÓN: Se presentaron cuando los niños (as) expresaban sus desacuerdos ante algunas propuestas de la educadora o de sus compañeros (as) de manera verbal con quejas: "No, eso no me gusta" o no verbal con gesticulaciones (fruncir el ceño, negar con la cabeza, etc.), estas manifestaciones se iniciaban en forma aislada y si la mayoría no estaba de acuerdo predominaba la decisión grupal de no realizar esa actividad y se proponía otra para modificar la forma de trabajar, así, los niños (as) mostraban su capacidad para manifestar acuerdos y desacuerdos y su participación era tomada en cuenta por el grupo y la educadora.

RESPECTO, RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y LIDERAZGO: Estas categorías sucedieron en varias ocasiones de manera combinada, cuando algún niño (a) rompía una regla de inmediato era acusado (a) con la educadora o entre ellos (as) señalaban esto, logrando que el comportamiento se modificara, cuando no sucedía así, se generaba un conflicto en el cual a veces intervenía la educadora reprendiendo y cuestionando a los involucrados (as) y en otras ocasiones los

mismos niños (as) del grupo resolvían el problema con la predominancia de las opiniones de algunos niños (as) que asumían el liderazgo proponiendo soluciones: "Porque no se piden disculpas y dejan de pelear", exigiendo: "A ver, ya cálmense", conversando con otros (as) acerca del conflicto y sus posibles causas y dando indicaciones a los demás: "Avisenle a la maestra que están peleando..."

AUTODOMINIO Y ATENCIÓN HACIA LOS DEMÁS: Se presentaron en todo el grupo durante una actividad manual (elaborar balanzas) por medio de la perseverancia en la realización del trabajo y con apoyo a través de actitudes cooperadoras, los niños (as) trabajaban con calma y eficiencia observando y señalando las deficiencias en los trabajos pero esforzándose por corregirlos: "Aquí le falta un poco", "De este lado quedó chueco", buscaban y empleaban los materiales necesarios para su actividad y si se requería reiniciaban el trabajo hasta terminarlo lo más parecido posible al modelo sugerido por la educadora. La atención hacia los demás se dio nuevamente en la merienda con hábitos de cortesía ya establecidos en los niños (as) que llevaban a cabo espontáneamente.

ORGANIZACIÓN: Se observó esta categoría en los desplazamientos de los niños (as) de manera ordenada dentro y fuera del aula, en el respeto del orden de los materiales que usaron, en el empleo del orden durante las asambleas y de aceptación de consecuencias cuando se rompía alguna regla (por ejemplo cambiarse de lugar cuando estaban platicando algo fuera del tema o distrayéndose), también los niños (as) llevaban a cabo todo el proceso de organización de la merienda sin la presencia de la educadora, desde el lavado de manos, hasta el acomodar las cosas en orden y en sus lugares correspondientes, haciéndolo en trabajo por parejas.

REGULAR EL HUMOR: En educación física se dieron risas intensas y duraderas debido a las sensaciones producidas por el esfuerzo y por el contacto de los pies descalzos con el piso y con el papel hecho bola, el cual debía ser manejado por los niños (as) con los pies de diferentes maneras.

OPUESTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

NO SURGIERON

SESIÓN-2 (ASISTENCIA-10 NIÑAS-9 NIÑOS)

CATEGORÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

REGULAR EL HUMOR: Nuevamente las actividades de educación física fueron de caminar descalzos en el piso y en colchonetas, en esta ocasión las habilidades se manifestaron en forma más clara respecto a la sesión anterior, pues los niños (as) empleaban verbalizaciones que extendían el humor positivo más allá

de la actividad realizada: "Ay, se siente muy chistoso..." o "Mejor me los pongo rápido..."(los zapatos).

ATENCIÓN HACIA LOS DEMÁS: Se dio durante gran parte de la sesión con los niños (as) compartiendo materiales, respetando espacios y tiempos de espera y manifestando interés espontáneo y preocupación en el trabajo de los demás: "Podrías ponerle otro arbolito..."

AUTODOMINIO: Se presentó en la realización de un dibujo para lo cual los niños (as) buscaban persistentemente la manera de mejorarlo aumentando colores y formas, aunque para ello tuvieran que desplazarse constantemente, solicitar materiales, buscarlos, pedir valoraciones de su educadora y del observador y orientarse entre los mismos compañeros (as) pidiendo opiniones: "¿Cómo que crees que le falta?".

ORGANIZACIÓN Y RESPETO: Se dieron repetidamente en las actividades con el grupo formándose, esperando turno y verbalizando el orden: "Te toca...". En la merienda también se da el orden espontáneo en los niños (as) sin necesidad de marcar reglas porque ellos (as) las realizan por sí mismos.

HABILIDADES DE COMUNICACIÓN: Se dieron conversaciones espontáneas acordes a intereses de los niños (as) manteniendo tonos moderados de voz como respeto a las reglas del grupo ("No hablar en voz alta al merendar..."), con su educadora los niños (as) se comunicaban con confianza entablando conversaciones con escucha y hablante de manera alterna y ordenada.

OPUESTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

HUMOR NEGATIVO Y CARENIA DE AUTOMOTIVACIÓN: Se dieron en una ocasión cuando la mayoría de los niños (as) del grupo se burlaban de sus compañeros (as) que no lograban dar una maroma en las colchonetas y cuando a ellos (as) les correspondía el turno de echar la maroma se predisponían al fracaso desconfiando de sus habilidades al comentar: "Yo no voy a poder", "Yo tampoco". Aunque casi todos los niños (as) del grupo realizaban este tipo de comentarios, los niños y niñas que más insistían en burlarse de los demás, eran los más propensos a hacer estos comentarios autolimitantes de su accionar.

NO RESPETO: Surgió en una ocasión cuando la mayoría de los niños (as) se amontonaron para tomar materiales, arrebatándose los botes sin llegar a los golpes, al final la mayoría cedía evitando el conflicto y recurrían al uso de otros materiales.

SESIÓN-3 (ASISTENCIA-11 NIÑAS-11 NIÑOS)

CATEGORÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

ATENCIÓN HACIA LOS DEMÁS: Los niños (as) se levantaban de sus lugares para ayudar a los demás a acomodarse en sus lugares, a levantar cosas y acomodarlos cuando se caían y a ayudarles a cargar cosas (por ejemplo cubetas con agua), también se ayudaban al usar materiales en abrir las tapas de los botes y repartíendose materiales, además se apoyaban recíprocamente retroalimentándose acerca de lo que podrían agregarle a sus dibujos, lo cual era aceptado y agradecido por el beneficiado (a).

RESPECTO Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: Se dio con las denuncias de los niños (as) cuando algunas reglas se rompían o amenazaban con romperse, de igual forma los niños (as) resolvían conflictos surgidos por empujones o disputas por materiales entre dos o tres compañeros (as) denunciando la situación o proponiendo alternativas viables para solucionar la situación a través del diálogo y los acuerdos: "A ver ¿porqué se pelean?", "Me quitó el material", "¿Y porqué no lo comparten?..."., estos diálogos resultaban funcionales en muchas ocasiones.

HABILIDADES DE COMUNICACIÓN Y ORGANIZACIÓN: Los niños (as) empleaban frases estructuradas y extensas con mucha información acerca de los temas de conversación, por lo cual podían hablar de temas variados y extender sus conversaciones (aunque los temas eran populares como películas de terror: "Chucky", "La bruja de Blair", etc.; telenovelas y caricaturas), también se empleaban conversaciones con extensas explicaciones de los niños (as) y su educadora para hablar sobre el respeto de reglas en diferentes momentos del día.

OPUESTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

NO RESPETO: Se dieron dos manifestaciones de esta categoría, una a nivel verbal y otra en el plano físico; en el primer caso observamos algunos niños (as) criticando negativamente el trabajo de los (as) demás: "Está feo", "Quedó manchado" o "Está todo chueco". En el segundo caso se dieron varias ocasiones empujones entre grupitos de niños y niñas por conservar su espacio en la fila u otros lugares, en ambos casos bastaba con expresiones no verbales o verbales para detener el comportamiento, por ejemplo una mirada fija de la educadora, un gesto intimidatorio o de indiferencia (dar la espalda) de los compañeros (as) o comentarios como: "No lo empujes", "Cálmate", etc.

SESIÓN-4 (ASISTENCIA-10 NIÑAS-10 NIÑOS)

CATEGORÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

ORGANIZACIÓN: Se presentó previa y posteriormente a la actividad central del día que fue una recreación acuática en el chapoteadero de la escuela; al inicio los niños (as) se organizaban con rapidez y ejecutando con precisión las indicaciones de la educadora y al final ordenaban sus pertenencias y ya relajados llevaron a cabo una convivencia tranquila con conversaciones y con atenciones

hacia los demás, como el prestarse cosas y compartir espacios y alimentos.

AUTODOMINIO: Se presentó con muestras de capacidad para posponer la gratificación cuando los niños (as) expresaban su deseo de empezar a mojarse, pero previo a esta actividad debían organizar el ambiente y hacer ejercicios de "calentamiento" (correr, caminar, estirarse, etc.); para resistir la tentación los niños (as) corrían hacia el agua y la tocaban o hacían comentarios como: "Uy yo ya me quiero mojar, yo ya me quiero mojar" o "Espero que nos apuremos".

REGULAR EL HUMOR, ATENCIÓN HACIA LOS DEMÁS Y EMPATÍA: Se presentaron durante toda la recreación acuática e incluso desde la preparación de la misma: los niños (as) se dedicaron a jugar primero sin agua, después con agua con un nivel alto en tono y en cantidad de risas, contactos físicos y visuales y organización espontánea de juegos. La empatía se extendía a las actividades posteriores cuando los niños (as) notaban a algún compañero (a) con expresión seria, entablaban conversaciones y entre varios descubrían que no llevaba comida o bebida o algo le faltaba, le ofrecían su apoyo y compartían los alimentos con él o ella, esto se presentó por lo menos en tres casos.

OPUESTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

NO SURGIERON

SESIÓN-5 (ASISTENCIA-11 NIÑAS-8 NIÑOS)

CATEGORÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

ORGANIZACIÓN Y AUTODOMINIO: Al igual que la sesión anterior esta categoría se dio previamente y después de la recreación acuática con los niños (as) preparándose en orden y con entusiasmo ante la expectativa de la actividad con el agua. De la misma manera el autodomínio se dio cuando los niños (as) controlaban el impulso de mojarse la cabeza antes del tiempo establecido para ello, recurriendo a evitar ver el agua: "Mejor no la veo..." o realizar acciones alternas como conversación o jugar en el patio.

REGULAR EL HUMOR Y EMPATÍA: Se presentaron en las actividades recreativas, lo cual facilitaba la convivencia con estallidos de júbilo, risas, gritos, movimientos, contactos físicos y juegos compartidos con reglas implícitas de respeto y cuidado.

ATENCIÓN HACIA LOS DEMÁS: Se dio a través de actitudes cooperadoras de los niños (as) en beneficio recíproco o unilateral, se ayudaban a vestirse sosteniéndose la ropa, abrochándose por la espalda, cubriéndose entre sí con las toallas (marcando las diferencias de género) y pasándose la ropa, también compartieron los alimentos espontáneamente.

OPUESTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

DIFICULTADES DE COMUNICACIÓN: Un intento de conversación grupal de parte de la educadora resultó un fracaso porque los niños (as) estaban demasiado entusiasmados después de la recreación acuática y estallaron en conversaciones extensas y sin orden, durante la merienda casi no hubo conversación y después de recreo se intentó retomar la conversación acerca de la recreación acuática, para entonces ya los niños (as) habían perdido el entusiasmo y hablaban poco.

SESIÓN-6 (ASISTENCIA-5 NIÑAS-9 NIÑOS)

CATEGORÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

ORGANIZACIÓN: Se manifestó en un trabajo coordinado de los niños (as) que fueron capaces de seguir paso a paso las indicaciones de su educadora para sembrar plantas, lo hacían divididos por género (niños y niñas) y en ambos casos todos (as) esperaban su turno, estando la educadora presente o ausente.

HABILIDADES DE COMUNICACIÓN (CON DIFERENCIAS DE GÉNERO): Los niños (as) mantuvieron en grupo y espontáneamente una conversación amena y tranquila acerca de sus próximas vacaciones, hablando de sus planes y sus deseos: "Yo voy a ir a nadar y quiero estar en el agua...", escuchándose por turnos, mirando al compañero (a) que hablaba y compartiendo las coincidencias en la conversación: "Ah yo también voy a ir allá", "A mi también me gusta ése". Las niñas entablaban conversaciones espontáneas con más frecuencia que los niños.

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: Surgió en dos ocasiones por disputas por materiales, los compañeros (as) que originalmente no estaban involucrados en el conflicto intervenían con comentarios y propuestas: "Ya no se peleen", "Préstaselo y después él".

AUTODOMINIO Y RESPETO: Cuando la educadora repartió frituras en cada mesa algunos niños (as) trataron de adelantarse para comerlas o de tomarlas por puños, ambas cosas prohibidas por la educadora; la mayoría de los niños (as) mostraron habilidades de autodomínio al posponer la gratificación de la golosina y fomentaban el respeto de las reglas en los demás amenazando con aplicar medidas: "Le digo a la maestra si agarras muchos", "No tantos eh" o "Maesss...", tratando de detener las acciones violatorias de las reglas.

HABILIDADES DE SOCIALIZACIÓN: El grupo en general mostraba estas habilidades al reconocer mensajes no verbales de su educadora (la mirada fija o la boca fruncida) que los llevaba a modificar su comportamiento reorientándolos hacia las actividades comunes en el grupo y restableciendo el orden (cuando la educadora llegaba al aula y los niños (as) estaban jugando de manera desordenada, los (as) miraba con firmeza y ellos (as) recuperaban el orden

después de observar su expresión.

OPUESTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

CARENCIA DE ATENCIÓN HACIA LOS DEMÁS: Durante la actividad de sembrar las plantas participaban todos los niños (as) con actitudes competitivas a pesar de que la educadora dijo que sería trabajo en equipo, los niños (as) se comparaban entre sí con la aparente intención de parecer superiores más que de ayudar: "Así no, así..." o "Yo ya hice más miren".

SESIÓN-7 (ASISTENCIA-10 NIÑAS-11 NIÑOS)

CATEGORÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y ORGANIZACIÓN: Aparecieron cuando los niños (as) recurrían a disputas verbales mientras jugaban y principalmente por la posesión de juguetes, las formas de resolución se daban con comentarios de conformidad: "Ya quedatelo, está bien" o "Bueno, son de todos", con una acción (por ejemplo retirarse del lugar o tomar otro juguete) o con preguntas: "¿Verdad que son de todos? O "No debemos de pelear". En otra modalidad la resolución se aplicaba cuando los niños (as) debían elegir la forma de trabajo, el material que usarían y las personas con las que trabajarían, lo cual implica a su vez formas de organización. Los niños (as) propusieron las votaciones como mecanismo de elección, las opiniones personales: "Cada quien que diga" y la libre elección: "Que cada quien escoja lo que quiere maestra", en cualquiera de los tres casos el grupo aceptaba los acuerdos y mostraba disposición para integrarse a las actividades asignadas o elegidas.

RESPECTO: Se presentó también por medio de la conformidad cuando algún niño o niña cogía primero un juguete que otros deseaban, manifestando respeto y formas de autodominio y socialización buscando otro juguete o pidiendo autorización al compañero (a) para jugar: "¿Puedo jugar?". Otras manifestaciones de respeto entre el grupo se daban como una forma de solucionar conflictos surgidos por descuidos en espacios reducidos (por ejemplo pisar la cartulina de alguien o tirar un juguete), ante la queja del agraviado (a): "Ay hazte para allá", los niños (as) se movían más despacio y se disculpaban de distintas maneras: "Discúlpame", "no me fijé" o "perdón", obteniendo a cambio sonrisas de los inicialmente quejosos (as).

HABILIDADES DE SOCIALIZACIÓN (CON DIFERENCIAS DE GÉNERO): El juego libre que realizaron los niños en ausencia de su educadora era predominantemente ruidoso y con contenido bélico, las niñas realizaban juegos con escasa motricidad y con predominancia de la conversación, en los juegos se daban expresiones emocionales variadas e intensas en ambos casos (por ejemplo a través del simbolismo con las niñas simulando llantos y risas y los niños haciendo

onomatopeyas) sin que existieran conflictos por golpes, accidentes o disputas verbales o no verbales (las disputas entre los niños llegaron a surgir ocasionalmente cuando alguien cogía el juguete de otro y se expresaba con quejas: "Noo", o "Es mío", pero se resolvían de inmediato cuando regresaban el juguete a donde estaba.

OPUESTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

HUMOR NEGATIVO Y NO RESPETO: Se presentaron en dos ocasiones y en ambas estaba de por medio la burla hacia los compañeros(as); en el primer caso fueron carcajadas después del resbalón de un niño porque el piso estaba mojado, las cuales se detuvieron con la intervención enérgica de la educadora: "No fue gracioso lo que le pasó". El segundo caso se dio cuando un compañero contaba un cuento tartamudeando por los nervios (inferimos los nervios porque normalmente era un niño que hablaba sin problemas), varios niños (as) se reían de él y otros (as) se distraían platicando, al final la educadora tuvo que intervenir confrontando a los niños (as) que se burlaban o se distraían por medio de preguntas acerca del cuento y reprenderlos por no responder: "Ustedes son los que estaban platicando y por eso no entendieron".

SESIÓN-8 (ASISTENCIA-8 NIÑAS-7 NIÑOS)

CATEGORÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

HABILIDADES DE COMUNICACIÓN: En esta sesión hubo conversación en círculo con una duración extensa de tiempo y en la cual todos (as) podían mirarse de frente, mantenían contacto visual hacia quien hablaba, escuchaban con atención y en silencio, respetaban turnos para hablar y daban preguntas y respuestas coherentes con el tema en discusión.

ORGANIZACIÓN Y RESPETO: La merienda se desarrolló en orden, con comentarios breves y sonrisas y con la rutina ya establecida de reacomodar los objetos empleados.

OPUESTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

RESOLUCIÓN INADECUADA DE CONFLICTOS Y NO RESPETO: Se presentaron en ausencia de la educadora cuando varios niños jugaban bruscamente y forcejeaban por un globo, una niña trató de resolver el conflicto también forcejeando y se dio por vencida diciendo: "Ay éstos no entienden, son muy necios...no me hacen caso", el conflicto se detuvo hasta que intervino la educadora, pues los demás compañeros (as) sólo observaban.

DIFICULTAD PARA EXPRESIÓN DE EMOCIONES: A la mayoría de niños

(as) del grupo (con excepción de dos niñas) se les dificultaba expresar (o quizás entender) que un regalo que hicieron (costal con un corazón pintado) era para mostrar sentimientos positivos a sus mamás el día de las madres. Ante la pregunta de la educadora: "¿A ver, porqué le vamos a dar este regalo a mamá?", varios niños (as) no contestaban, otros (as) daban respuestas circulares: "Porque es el día de las madres", "Porque son nuestras mamás...porque sí", otros (as) evadían las preguntas mientras terminaban sus trabajos: "Porque no sé, pero lo hago", "Mejor me voy a apurar", sólo dos niñas hicieron comentarios que revelaban la comprensión y expresión de emociones: "Porque le quiero mostrar todo mi amor", "Porque le voy a decir cuanto la quiero con mi regalo".

SESIÓN-9 (ASISTENCIA-6 NIÑAS-7 NIÑOS)

CATEGORÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

REGULAR EL HUMOR Y RESPETO: En cantos y juegos se dieron actividades que facilitaban la expresión corporal y el humor positivo con respeto de reglas, por ejemplo al entrar con "motocicletas" (simbólicas), todos (as) se integraron con entusiasmo a la actividad, los cantos y juegos que se realizaron permitieron la práctica de bailes con risas y movimientos originales y graciosos de los niños (as), pero siempre esforzándose por llevar el ritmo de la música.

ATENCIÓN HACIA LOS DEMÁS Y HABILIDADES DE SOCIALIZACIÓN: Surgió cuando los niños (as) se esforzaban por integrar a sus compañeros (as) e incluso al observador a sus actividades, lo cual también podemos considerar como habilidades de socialización, ya que lo hacían espontánea y amablemente y esto parecía estrechar los lazos emotivos entre los niños y niñas del grupo (se tomaban de la mano, conversaban para integrarse, etc.). Durante la merienda las actitudes de atención hacia los demás se dieron de forma mecanizada con el coro grupal: "¿Gusta usted maestro?" o "¿Quiere?" o de forma espontánea y acompañada con acciones: "¿Quieres que te dé de mi pan?", mientras decían esta clase de frases, acercaban el pan a quien le ofrecían o señalaban al lugar en el que estaba lo que ofrecían.

ORGANIZACIÓN: También en la merienda se dio un ambiente de orden, silencio casi total, limpieza y conversaciones breves en tonos de voz moderados.

OPUESTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

NO SURGIERON

SESIÓN-10 (ASISTENCIA-8 NIÑAS-6 NIÑOS)

CATEGORÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

RESPECTO: El respeto de reglas y de tiempos solicitados por la educadora, quien se ocupó de otras acciones después de dar las instrucciones, ocurrió cuando los niños (as) mantenían el orden y permanecían en sus lugares conversando a pesar de que no tenían una actividad asignada durante más de diez minutos y de que sólo recibieron la indicación de su educadora de: "Permitanme ahorita comenzamos".

HABILIDADES DE COMUNICACIÓN: Se manifestaron en el mismo lapso de tiempo arriba descrito, los niños (as) espontáneamente realizaron pláticas fluidas, amenas para cada grupo que mantenía estas pláticas y con respeto de turnos aún cuando platicaban en grupos hasta de cuatro niños (as).

ORGANIZACIÓN Y RESPETO: Se realizó una convivencia por el festejo del cumpleaños de una niña, en esta actividad el proceso de organización se mantuvo intacto a pesar de la variación en la dinámica (festejo en lugar de merienda), los niños (as) comían, conversaban, se levantaban sin instrucciones a acomodar sus trastes y lo hacían correctamente y preocupándose por no molestar a los demás (por ejemplo pidiendo permiso).

ATENCIÓN HACIA LOS DEMÁS: En esta sesión algunas mamás se acercaron en distintos momentos a la puerta, los niños (as) se mostraban atentos al abrir la puerta y sonreían a la persona que entraba, las sonrisas se ampliaban cuando los niños (as) recibían una sonrisa y un agradecimiento por su acción y regresaban en orden a su lugar.

EXPRESIÓN DE EMOCIONES (CON DIFERENCIAS DE GÉNERO): Se presentó cuando los niños y las niñas se acercaron a felicitar a su compañera que cumplía años, entre niñas y niños se marcaron diferencias notables, ya que las primeras abrazaban a su compañera extendiendo totalmente los brazos, con una amplia sonrisa, abarcando todo su cuerpo y mirándola a los ojos, los niños en cambio, sólo apoyaban sus brazos en los hombros de su compañera, sonreían con tibieza sin mirar a la cara a la festejada y finalizaban rápidamente el abrazo retirándose del lugar de inmediato, sólo un niño actuó en forma similar a las niñas.

OPUESTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

DIFICULTAD PARA EXPRESIÓN DE EMOCIONES (CON DIFERENCIAS DE GÉNERO): Estas formas de expresión ya fueron descritas y se refieren a la actitud de los varones que no mostraban efusividad en sus felicitaciones a su compañera.

SESIÓN-11 (ASISTENCIA-9 NIÑAS-10 NIÑOS)

CATEGORÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

REGULAR EL HUMOR Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: Regular el humor se presentó en forma de chistes que a su vez sirvieron para la resolución de un conflicto en el cual un niño se quejó de una niña: "Dijo una grosería...dijo no manches", la niña se justificó primero: "No, pero es no manches de una mancha" y los demás lo tomaron como juego: "Si es de manchar con algo", reían en grupo y hacían chistes consecutivos a esta broma: "¿Sabes porqué el gato no usa sus piernas?...porque es el gato volador" (este último chiste se refiere a la canción que lleva el título de "el gato volador").

AUTODOMINIO: Para aplicar el autodomínio los niños (as) recurrían a comportamientos que les ayudaban a posponer la gratificación ante su deseo de irse al recreo después de terminar su trabajo, ya que debían esperar su turno para ser revisados y autorizados por su educadora y a pesar de la larga espera por la cantidad de niños (as), todos (as) esperaban su turno aunque insistían con comentarios recurrentes: "Ya terminé..." o "¿Me ve mi trabajo?", que repetían desde tres hasta ocho ocasiones, aún así regresaban a su lugar a hacer las correcciones necesarias pero se dirigían a la puerta a asomarse o se quedaban a la mitad del camino y regresaban a corregir su trabajo o a esperar su turno de revisión.

ATENCIÓN HACIA LOS DEMÁS: Estas expresiones se dieron con casos aislados pero espontáneos y frecuentes que implicaban esfuerzos de los niños (as) para cooperar con los demás, por ejemplo un niño recortó un pantalón (dibujado) y como no le quedó a su muñeco, fue buscando entre los dibujos de los demás hasta que encontró un muñeco al que le quedó el pantalón y entonces se lo obsequió a su compañero, ésta y otras acciones de este tipo eran resaltadas por la educadora: "Que bueno que lo hiciste así..."

EXPRESIÓN DE EMOCIONES: Los niños (as) expresaron sus emociones en clase de cantos y juegos saltando, cantando y jugando, sonriendo, manteniendo contacto físico con sus compañeros (as), haciendo juegos en parejas, grupos pequeños o todo el grupo, todo esto con o sin instrucción de la educadora.

OPUESTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

NO RESPETO: La educadora se vio en la necesidad de regañar a los niños (as) y a reflexionar acerca de la importancia de portarse bien cuando ella no estaba, ya que los niños (as) realizaron juegos con mucho ruido mientras ella estaba ausente; dentro de su reprimenda empleaba comentarios que trataban de transmitir culpa o vergüenza a los niños (as): "Está aquí el maestro y ustedes no se pueden estar en su lugar...que vergüenza me da con el maestro", los niños (as) regresaban a su lugar, algunos agachaban la cabeza y sonreían entre ellos (as), algunos se dirigieron al observador con comentarios en forma de broma: "¡¡ maestro ya ve ya nos regañaron".

SESIÓN-12 (ASISTENCIA-9 NIÑAS-10 NIÑOS)

CATEGORÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

RESPECTO Y AUTODOMINIO: Se llevaron a cabo actividades de cuento por parte de madres de familia invitadas por la educadora, las cuales se extendieron en tiempo de aplicación, ante esto los niños (as) manifestaron respeto y autodominio al prestar atención a cada uno de los cuentos, observando a las lectoras en su intervención y escuchando (aún cuando a veces bostezaban y parecían aburridos), al final de cada cuento los niños (as) expresaban su agradecimiento verbalmente y con aplausos (sugeridos por la educadora), sonreían a las mamás haciendo comentarios acerca del cuento y expresaban su punto de vista mostrando sinceridad y reconociendo el trabajo de las personas: "Gracias, estuvo largo pero estuvo bonito".

HABILIDADES DE COMUNICACIÓN: Se presentaron en la mayoría de los niños (as) que participaban en la conversación acerca del contenido del cuento empleando frases largas, comentarios coherentes a la lectura y una adecuada comprensión del mismo, de igual forma respetaban turnos y escuchaban con atención a quien hablaba.

ORGANIZACIÓN: Estas habilidades se manifestaron en toda la sesión y resultaron más evidentes en la clase de educación física en donde los niños (as) entraron en orden al aula, se distribuyeron en tres filas en cantidades similares de niños (as) (sin necesidad de repetir instrucciones), esperaban su turno, ejecutaban las actividades sugeridas y regresaban a su fila correspondiente sin indicaciones adicionales, de igual manera se retiraron en orden de esta aula.

OPUESTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

NO SURGIERON

5.3.11 – PERFIL GENERAL DEL GRUPO 3º "C"

Este grupo contaba con un total de 27 alumnos (as) de los cuales 15 eran niñas y 12 niños, cuando se inició la observación se habían presentado 4 bajas en el grupo en el transcurso del ciclo escolar. Las edades de los niños (as) del grupo estaban alrededor de los 6 años de edad, ya que al igual que en los otros grupos, estaban por ingresar a la primaria.

El promedio de asistencia durante las 12 observaciones realizadas en esta investigación fue de 10.58 para las niñas y de 7.75 para los niños, dando un promedio total de 18.33 alumnos por sesión, aunque hubo múltiples variaciones.

El aula en la que este grupo se desenvolvía cotidianamente medía aproximadamente 7 metros de largo por 7 de ancho, este espacio resultaba suficiente para el desplazamiento de los niños (as) del grupo, también por el promedio de asistencia que era regular en cantidad y tendía más a disminuir que a aumentar. El material del grupo era variado, apropiado a la edad de los niños (as) y estaba distribuido en anaqueles alrededor del aula (pegados a las paredes internas), estaba el escritorio de la educadora, el pizarrón y láminas y letreros adheridos a las paredes en los que se establecían acuerdos por escrito o con imágenes y otros con imágenes con temas de aprendizaje. La observación se realizó en temporada de primavera y esta aula sobresalía por las altas temperaturas que se generaban dentro de la misma, de parte de los niños (as) no había quejas explícitas, aunque la educadora sí se quejaba continuamente por el calor.

La educadora tenía establecida una rutina a la que los niños y niñas ya estaban acostumbrados y la ejecutaban sin requerir de constantes instrucciones (con excepción de días en que la inquietud era alta), en las actividades cotidianas se presentaban de manera permanente la conversación inicial (asamblea) en la que la educadora y los niños hacían acuerdos sobre la planeación de acciones a desarrollar durante la tarde, conversación con los niños (as) sentados en círculo acerca de un tema en general o uno que se relacionaba con lo que se aprendería durante la tarde, cuestionamientos persistentes de la educadora con el fin de facilitar el razonamiento de los niños (as) y la adquisición de conocimientos, la merienda en la que el grupo consumía leche o jugo y galletas o pan (esto era general en los tres grupos) era llevada a cabo con una plenaria previa en la que se establecían cotidianamente las reglas que debían ser respetadas por todo el grupo y que eran verbalizadas y razonadas por los niños (as) y posteriormente ejecutadas o remarcadas por los mismos y su educadora cuando no las llevaban a cabo. Otras acciones eran el lavado de manos que entorpecía la dinámica del grupo porque casi siempre fallaba el abastecimiento de agua para la escuela y la actividad se desarrollaba con gran lentitud, una actividad central que podía ser de dibujo, de recortar y pegar, perforar, pegar con cera, etc., que iba acorde al tema que se pretendía que los niños (as) aprendieran, también se presentaban (1 ó 2 veces a la semana) profesoras de cantos y juegos y de educación física que realizaban actividades de corta duración con el grupo, por lo general en un aula diferente a la suya y en ocasiones la educación física se realizaba en el patio al igual que las recreaciones acuáticas (se hacía así con todos los grupos de la escuela y a veces se evitaba el patio para clase de educación física por el excesivo calor de la tarde).

En este grupo existía una dinámica basada en las reglas a partir del razonamiento de los niños y niñas, el cual era estimulado en las conversaciones pedagógicas que la educadora proponía en cada ocasión que las reglas se rompían (con algunas excepciones) e incluso en conversaciones informales donde los niños (as) comentaban entre ellos acerca de la importancia de seguir las reglas, por ejemplo cuando decían: "Tienes tache huarache porque no has recogido la basura".

Las interacciones de los niños (as) se daban principalmente durante los juegos (organizados o no) y en conversaciones y trabajos en equipo, en esta etapa ya todo el grupo tenía la capacidad de concentrarse en los trabajos que su educadora les encargaba y de llevar a cabo todas las acciones que esto implicaba (tomar el material, usarlo de manera adecuada evitando riesgos y desperdicios, -el compartirlo sólo a algunos niños (as) se les dificultaba-, realizar las acciones en orden y acomodar el material empleado), la mayoría tenía la capacidad de denunciar el rompimiento de reglas a la educadora y por lo menos la mitad del grupo podía enfrentar a sus compañeros (as) dando propuestas verbales para detener esas acciones ("No haga eso porque te puedes lastimar" o "Si sigues te voy a acusar con la maestra") o acciones concretas como el retirarles algún material o prohibirles el paso en alianza con otros (as) que estaban de acuerdo en que las reglas se respetaran, casi todos los niños (as) llevaban a cabo estas acciones en diferentes momentos. Por otra parte, los niños y niñas en general ya habían desarrollado "habilidades" para resolver sus conflictos cuidándose de no ser vistos por su educadora por ejemplo dándose patadas leves por debajo de la mesa, quitándose algún material o haciéndose gestos de desagrado, en señal de su inconformidad ante ciertos eventos, incluso en este grupo había acuerdos implícitos entre los niños (as), ya que estas acciones no eran denunciadas a la educadora y no tomaban dimensiones mayores.

5.3.12 – PERFIL DE LA EDUCADORA DEL GRUPO 3º "C"

La educadora del grupo era joven de edad y estaba en su primer año como docente frente a grupo, se autodescribía como una persona seria, con escasa conversación y poca habilidad para mantener una charla: "Soy muy seria y luego no sé que preguntar o que decir para mantener una conversación", solía ponerse nerviosa ante las observaciones de su trabajo (fuera del observador o de sus supervisoras) y lo externaba por medio de verbalizaciones que según ella le servían de desahogo: "Hoy te voy a estar preguntando cosas para sacar mis nervios y así me desahogo". Expresaba su deseo de llevar a cabo proyectos a futuro que le permitieran realizarse en el área profesional (estudiar idiomas -decía que ya dominaba el inglés- y viajar al extranjero a estudiar) y manifestaba su preferencia por asistir a reuniones con amigos cercanos. En general se relacionaba poco con sus compañeras de trabajo, incluso era descrita por ellas como "poco comunicativa" o "muy seria".

Mostraba disposición y concentración para su trabajo con los niños (as) dándole prioridad a la atención de los mismos, empleaba de manera predominante los cuestionamientos para dirigirse a ellos (as) y les daba el tiempo necesario para responder, era abierta con sus alumnos y alumnas en la conversación y casi siempre se le veía dispuesta a escucharlos (as) y preparada para ponerles límites que normalmente le funcionaban (cabe señalar que estas actitudes no las realizaba del todo cuando le correspondía trabajar con otros grupos), sus expresiones aparentemente le transmitían tranquilidad a los niños (as) que le correspondían con

actitudes de respeto.

En contadas ocasiones se le notaba ambivalente o incongruente entre su discurso y las acciones de sus niños (as) (por ejemplo al establecer distintas reacciones para corregir comportamientos similares o al permitir juegos riesgosos a los niños en el aula como correr encima de las sillas y lanzarse objetos y corregir en ese mismo momento a una niña que corría), establecía una consistente comunicación con su grupo, la cual facilitaba la confianza y la empatía con ellos (as), se acercaba y les hablaba con calma, mirándolos (as) a los ojos, colocándose a la altura, estableciendo contactos visuales duraderos, escuchaba sus opiniones, les explicaba las cosas con detalle y mantenía una consistente serenidad y por otro lado expresaba su aparente molestia o enojo de manera acorde a las reglas que pedía, aceptaba las correcciones de los niños y niñas cuando la descubrían rompiendo alguna regla, aceptando comentarios humorísticos hacia su persona: "ya la vimos con su novio", marcaba y respetaba las reglas de cortesía verbales y no verbales (por ejemplo decir por favor o ayudar a los demás) y permitía la expresión de necesidades y emociones.

En ocasiones mostraba un excesivo apego a algunas reglas e interrumpía conversaciones que para los niños (as) eran importantes: "Ya saben que no me gusta que vean esos programas que tienen malos ejemplos", refiriendo estos comentarios a programas televisivos como "El chavo del ocho". A veces se enfocaba más a establecer el orden cuando éste se rompía, que a prevenir para que no surgiera desorden por medio del establecimiento de reglas para la distribución de materiales y espacios previo a la actividad.

Constantemente etiquetaba a los niños (as) ante comportamientos no aceptables ("Groseros", "Cochinos") e incluso lo hacía sobre su persona: "Ay soy una cochina...su maestra es una cochina niños miren..."; empleaba términos moralistas como "Malo" o "Feo" cuando trataba de transmitir al grupo sentimientos de vergüenza por alguna situación acontecida en el grupo o en la escuela que afectaba a otros y de alguna manera predisponía a los niños (as) en sus respuestas (por ejemplo cuando se perdió un monedero, su primer comentario fue: "Ocurrió algo muy feo...").

En sus actividades pedagógicas existía un orden y una secuencia coherentes con una adecuada planeación de tiempos, materiales y estrategias enfocados en el tema a tratar.

5.3.13 – DESCRIPCIÓN DE ACCIONES Y ACTITUDES OBSERVADAS EN EDUCADORA DEL GRUPO 3º "C" (LAS QUE CONSIDERAMOS COMO FACILITADORAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL SE MARCAN CON EL SIGNO – Y LAS QUE CONSIDERAMOS COMO OBSTACULIZADORAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL LAS DISTINGUIREMOS CON EL SIGNO &)

SESIÓN-1

- Emplea y solicita reglas de cortesía (no las exige).
- Motiva a los niños (as) con felicitaciones, acercamientos verbales y físicos para resolver dudas y conflictos.
- Se muestra abierta a las críticas de sus alumnos (as).
- Modifica las condiciones físicas facilitando las interacciones de los niños (as).

SESIÓN-2

- Sonríe con persistencia mientras platica con los niños (as).
- Establece contactos visuales duraderos.
- Brinda tiempos específicos para cada niño o niña (la cantidad de niños y niñas le facilita la tarea).
- Explica las cosas con detalle y lenguaje acorde al entendimiento de los niños (as).
- Permite la expresión de emociones y necesidades.

&Etiqueta a los niños (as) por sus acciones: "Son unos groseros porque no escuchan...".

&Interrumpe conversaciones de los niños (as) sobre programas que ella considera que tienen malos ejemplos.

&No marca reglas previas que le faciliten orden en la distribución de materiales.

SESIÓN-3

- Se acerca a los niños (as) con contactos visuales y físicos y les reconoce sus aciertos.
- Recibe respuestas positivas de los niños (as) cuando solicita respeto y orden.
- Ofrece respuestas congruentes a las preguntas y necesidades de los niños (as).

SESIÓN-4

--Muestra una actitud relajada, tono de voz bajo, escucha a los niños (as), les explica y mantiene contacto físico y visual frecuente.

&Etiqueta un evento con valor moral asignándole previamente un calificativo negativo: "Ocurrió algo muy feo..." con el riesgo de predisponer la reacción de los niños (as) ante el evento (el cual fue el robo de un monedero).

SESIÓN-5

- Valora y refuerza actitudes positivas en los niños (as) como el compartir y

· practicar hábitos de cortesía.

--Avisa a sus alumnos (as) de las acciones que realizará.

SESIÓN-6

--Al preparar material adicional (peceras con animales vivos y láminas), facilita la conversación y la expresión emocional de sus alumnos (as).

&Etiqueta a los niños (as) generalizando sus comentarios a todo el grupo: "Hoy vinieron muy agresivos...".

SESIÓN-7

--Facilita la conversación.

--Mantiene una comunicación estrecha y facilita la empatía (con contacto visual, físico y escucha).

--Enfatiza el respeto de turnos y a través del juego enseña a escuchar.

--Modifica su tono de voz, postura y expresión facial logrando transmitir a los niños (as) sus sentimientos de enojo.

&Etiqueta los juegos bruscos de los niños: "Ay que juegos tan feos..." y no tiene éxito al intentar detener dichos juegos.

SESIÓN-8

--Atiende comentarios de sus alumnos (as), compara estos comentarios y da una conclusión, orienta la conversación y amplía lo dicho por sus alumnos (as).

--Permite que los niños (as) resuelvan sus conflictos interpersonales cuando lo hacen por medios aceptables (como la conversación).

&Muestra incongruencia al ordenar las cosas que los niños (as) desordenaron, ya que normalmente pide o exige a los niños (as) que acomoden lo que desordenaron.

&Etiqueta a algunos niños con sus comentarios: "Ustedes no han terminado porque están de flojos...". los niños en cuestión se autoasignan la etiqueta: "No he terminado porque soy flojo" y adoptan actitudes de sumisión al quedarse serios y agachar la cabeza.

SESIÓN-9

--Organiza las actividades asignando tareas y siendo más directiva con quienes más lo requieren.

&Se etiqueta a sí misma al tirar basura accidentalmente: "Ay niños que maestra tan cochina...".

&Permite que los conflictos entre los niños avancen a pesar de que observa que se incrementan y opta por realizar trabajos manuales.

SESIÓN-10

- Emplea bromas para recuperar la atención de los niños (as).
- Motiva a los niños (as) persistentemente cuando se esfuerzan en lograr algo.
- Corrige de manera invariable las reglas que no se respetan en el aula.

SESIÓN-11

- Mantiene actitudes serenas.
- Expresa diversas medidas para establecer el orden.
- Facilita la conversación y el respeto confrontando a los niños (as) y enfatizando con claridad las reglas.

&Sale del aula sin avisarles a los niños (as) a donde va, algunos (as) van a buscarla para hablar con ella y ella les reprocha esta acción: "¿Porqué se salen eh...?"

&Muestra incongruencia en sus acciones al corregir comportamientos similares con diferentes medidas correctivas.

SESIÓN-12

- Corrige con éxito y consistentemente burlas de los niños (as) hacia sus compañeros (as).
- Proporciona momentos de reflexión y conversación para acordar formas de arreglar conflictos.
- Establece límites acordes a faltas cometidas por los niños (as).

5.3.14 – DESCRIPCIÓN DE CONDICIONES FÍSICAS Y EXTERNAS EN EL GRUPO 3º "C."

SESIÓN-1

El aula era altamente calurosa lo cual aparentemente no afectaba el desenvolvimiento del grupo, probablemente el de la educadora sí, porque ella se quejaba constantemente por el calor.

Se empleó el recurso del aula de cantos y juegos para educación física con el fin de evitar exponerse a las altas temperaturas en el patio.

SESIÓN-2

La educadora muestra el recurso del movimiento del mobiliario y de la organización del material cuando éste se desordena, como formas de fomentar el orden en el aula.

SESIÓN-3

Se mueve el mobiliario para conversaciones y todos los niños y niñas en círculo pueden mirarse de frente y se mueven con orden.

SESIÓN-4

La distribución de materiales era conocida por los niños (as) y permitía que se organizaran en la distribución de los mismos y que los compartieran cuando se daban cuenta que a alguien le hacía falta.

SESIÓN-5

La escasez de materiales para pintura se resuelve cuando los niños (as) del grupo toman la iniciativa para compartirlos, la educadora reconoce estas acciones y las refuerza.

SESIÓN-6

En esta ocasión los recursos materiales fueron suficientes, pero los niños y niñas no mostraban disposición para hacer un uso adecuado de éstos y mantenían disputas por la posesión.

SESIÓN-7

Una educadora de otro grupo trabajó con el grupo y no se ocupaba de resolver la desorganización que surgía entre los niños (as), en estos momentos se acentuaron las disputas y el desorden.

El tiempo establecido para cada actividad senso-perceptual (15 minutos) resultó insuficiente y en algunos casos se perdía el sentido de la actividad.

SESIÓN-8

No surgieron

SESIÓN-9

La escuela realiza ensayo para festejo del día de las madres y se producen cambios porque era algo que la educadora no tenía previsto y debe hacer un esfuerzo para canalizar su enojo y adaptarse diciendo: "Que perdedera de tiempo, no me gusta perder el tiempo cuando tengo cosas que hacer".

SESIÓN-10

El grupo no es atendido al principio por cuestiones administrativas que la educadora debe resolver en la dirección de la escuela (aproximadamente 20 minutos), esto retrasa sus actividades y genera nuevas quejas de ella.

SESIÓN-11

La directora muestra apoyo a su educadora y se comunica constantemente con ella manifestándole su disponibilidad de ayuda en sus actividades.

SESIÓN-12

No surgieron

5.3.15 – DESCRIPCIÓN DE CATEGORÍAS Y MANIFESTACIONES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SUS OPUESTOS QUE SE PRESENTARON EN CADA SESIÓN EN EL GRUPO 3º "C"

SESIÓN-1 (ASISTENCIA-10 NIÑAS-6 NIÑOS)

CATEGORÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

REGULAR EL HUMOR: Se presentó en el grupo como respuesta a comentarios frecuentes de la educadora: "Acomódate, no estamos en la playa" y de la profesora de educación física: "Yo voy a pegarles en la cabezota eh", o por el esfuerzo físico que realizaban los niños (as) en la clase y que acompañaban con comentarios que provocaban risas en todo el grupo: "Uff está difícil" o "Ay mi pancita"; este tipo de expresiones contribuían a la reorganización del grupo al permitir que los niños (as) detuvieran probables conflictos y los transformaran en risas y generaban motivación para dar continuidad a las actividades aumentando su disposición por medio de la risa porque los niños (as) escuchaban los comentarios, reían y modificaban sus comportamientos orientándolos hacia la actividad sugerida, por lo general con una sonrisa en los labios.

RESPETO: Se dio cuando los niños (as) denunciaban verbalmente cuando alguien violaba las reglas (incluso si su educadora lo hacía) y cuando se esforzaban por llevarlas a cabo, sobre todo en el respeto de espacios, tiempos y turnos para hablar, ocupar un lugar o un material; estas manifestaciones eran continuamente corroboradas por la educadora y resultaban funcionales porque se lograba que el orden retornara al aula.

HABILIDADES DE COMUNICACIÓN: Se dieron frecuentes oportunidades de conversación con todo el grupo o en pequeños grupos, los niños (as) expresaban un lenguaje inteligible, escuchaban con atención a sus compañeros (as) (con poco contacto visual) y levantaban la mano para participar; estas expresiones permitían el intercambio de ideas y experiencias.

OPUESTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

CARENCIA DE AUTOMOTIVACIÓN: Esta categoría se consideró porque puede influir en el deterioro del aprendizaje de la automotivación y se manifestó con comentarios de los niños (as) que reflejaban inseguridad antes de realizar las tareas: "No voy a poder" o "No, no puedo hacerlo" y que normalmente se reflejaban en una ejecución lenta e incorrecta y en donde la labor de las educadoras resultaba irrelevante como factor motivador, ya que con modificar algunos comentarios de los niños (as) o apoyarlos verbalmente en la ejecución logran que los niños (as) mejoraran su rendimiento (aunque esto sólo ocurrió en algunos casos).

RESOLUCIÓN INADECUADA DE CONFLICTOS: Los niños (as) se agredían en forma encubierta golpeándose por debajo de la mesa y esto se daba por lo general después de que había surgido algún conflicto y la educadora intervenía dejando a los involucrados aparentemente descontentos por la regla establecida, mientras se agredían volteaban a ver a su educadora deteniendo su acción en cuanto ella volteaba a ver su lugar, ninguno de los involucrados se quejaba de las nuevas agresiones.

HUMOR NEGATIVO: Se presentó con burlas: "No puedes, no puedes" o "Pareces chango", que resultaban perjudiciales porque aún cuando generaban risas de varios compañeros (as) y principalmente del agresor, provocaban reacciones que reflejaban pesar en los agredidos (agachaban la cabeza y se retiraban) y enojo en otros niños (as) que no aceptaban estas burlas (alteraban el tono de la voz reclamándole al agresor, lo empujaban, etc.).

SESIÓN-2 (ASISTENCIA-3 NIÑAS-6 NIÑOS). En esta sesión se presentó la asistencia más baja de todas, incluyendo los tres grupos observados.

CATEGORÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

HABILIDADES DE COMUNICACIÓN: Se dio de manera informal y espontánea mientras los niños (as) realizaban actividades de recortar y pegar; en esta sesión la educadora jugaba un papel ambivalente, pues permitía y estimulaba la conversación, pero limitaba en temas que ella consideraba inadecuados (básicamente cuando se hablaba de temas referentes a programas televisivos), aunque los niños (as) interrumpían las conversaciones ante la censura de su educadora, cuando ella se retiraba reanudaban el tema en voz baja.

EMPATÍA Y HABILIDADES SOCIALES: Los niños (as) mantenían interacciones no verbales positivas de manera permanente, lo más significativo fueron las sonrisas y acuerdos implícitos para emplear materiales y espacios, caracterizados por señas y gestos que otros (as) interpretaban y le daban con esto continuidad a la actividad (por ejemplo reconocer gestos con los ojos o con la cabeza para entender que alguien estaba cediendo el paso) y en general se observó en la sesión que los niños (as) mantenían frecuentes contactos visuales.

ORGANIZACIÓN: Se dio cuando los niños (as) llevaban a cabo sus actividades cotidianas o novedosas con instrucciones de su educadora, en general el grupo podía llevar a cabo los pasos de las actividades sin requerir órdenes repetitivas.

OPUESTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

RESOLUCIÓN INADECUADA DE CONFLICTOS: Se presentó en repetidas ocasiones cuando los niños (as) desistían de la conversación para establecer acuerdos y se arrebataban materiales o se pateaban por debajo de la mesa después de una discusión; por lo general estas acciones acababan con el conflicto, pero uno o varios (as) de los involucrados se quedaban con expresiones de disgusto.

DIFICULTADES DE COMUNICACIÓN: Después del recreo que se extendió más allá de los veinte minutos reglamentarios, los niños (as) regresaron con un alto nivel de actividad física y no lograron entablar una conversación con respeto de reglas, pues no respetaban turnos, se distraían o se inquietaban ante la prolongación de la conversación o la lentitud de algunos compañeros (as) para expresarse.

SESIÓN-3 (ASISTENCIA-12 NIÑAS-8 NIÑOS)

CATEGORÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

LIDERAZGO Y ORGANIZACIÓN: El liderazgo se presentó con las acciones de algunos niños y niñas que espontáneamente proponían reglas que contribuían a restaurar el orden entre sus compañeros (as) y por lo general tenían éxito porque su actitud era propositiva y persistente al sugerir medios tales como las votaciones y organizar las mismas, comentarios e instrucciones hacia los demás.

ATENCIÓN HACIA LOS DEMÁS: Se manifestó en comportamientos de preocupación cuando algún compañero (a) no tenía material para trabajar, al compartir con los demás y al brindarse sugerencias para mejorar sus trabajos: "Le falta el tronco" o "Puedes pintarle con este color para que se vea bien", estas acciones generaban respuestas verbales de cortesía (por ejemplo "Gracias") o no verbales (sonrisas) y permitía una convivencia tranquila y motivadora entre los niños y niñas del grupo.

RESPECTO: Se dio con la retroalimentación de varios niños y niñas hacia los demás cuando se rompían reglas: "Eso no se debe hacer", sin necesidad de que interviniera la educadora los niños (as) corregían comportamientos y continuaban sus actividades.

EXPRESIÓN DE EMOCIONES: Se dieron múltiples expresiones de

algarabía entre los niños (as) ante diferentes situaciones (preferentemente actividades físicas), se daban gritos, comentarios y aplausos para dar lugar posteriormente a expresiones de orden y respeto, es decir, la expresión emocional no provocaba desorden del grupo.

REGULAR EL HUMOR: Nuevamente en la clase de educación física se produjeron expresiones de humor positivo y entusiasmo generados por el contacto físico, la actividad física y los comentarios de la profesora, quien empleaba recursos verbales que producían risas y al mismo tiempo ayudaban a establecer el orden: "A donde, a donde" (cuando alguien intentaba salirse) o "A ver ¿qué pasó con ustedes?" (cuando había disputas o desorden).

OPUESTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

DESORGANIZACIÓN Y NO RESPETO: Estas categorías se presentaban ocasionalmente cuando los niños (as) rompían las reglas y dependían de la insistente intervención de su educadora (a veces del enojo de la misma) para restablecer el orden, de igual manera se suscitaban empujones sin tener consideración de los otros (as) al pasar y al acomodar el mobiliario.

SESIÓN-4 (ASISTENCIA-9 NIÑAS-8 NIÑOS)

CATEGORÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

HABILIDADES DE COMUNICACIÓN: Se presentó con la participación verbal constante sobre el tema en discusión (un monedero extraviado), influenciados (as) por el impacto de la noticia y por la carga emotiva que la educadora depositó en el evento con sus comentarios: "Ocurrió algo muy feo...", los niños (as) se mostraban sorprendidos, escuchaban y observaban con atención, participaban verbalmente y solicitaban que los demás elevaran el tono de voz para poder escuchar: "Habla más fuerte por favor".

RESPECTO Y ORGANIZACIÓN: Se dieron a través de la insistencia espontánea de los niños (as) hacia los (as) demás para que respetaran las reglas preestablecidas (acomodar el mobiliario, no jalarse, etc.), logrando que corrigieran su comportamiento, a pesar de reconocer la importancia de las reglas, los niños (as) no daban argumentos coherentes acerca del porqué era importante seguir las (cuando se iban preguntaba porqué debían respetar lo que ellos (as) corregían, daban respuestas concretas: "Porque si" o "Porque deben de hacerlo") o lo atribuían a sus figuras de autoridad: "Porque así es en la escuela" o "Porque así dijo la maestra".

ORGANIZACIÓN Y LIDERAZGO: La organización se dio también a través del juego de roles y del cumplimiento de trabajos y funciones específicas, destacando las actitudes de liderazgo manifestadas por niños (as) que organizaban

las actividades de manera espontánea por medio de votaciones o acuerdos y argumentaban su intervención con comentarios que iban encaminados a la prevención de conflictos: "Se hace con votación porque luego nos andamos peleando", algunos niños (as) (los que no lideraban) no expresaban verbalmente los fines de estas acciones de organización y tampoco (a diferencia de sus compañeros (as) (que lideraban) sabían defender sus puntos de vista y no tenían el apoyo de sus compañeros (as) cuando proponían soluciones porque no eran viables.

REGULAR EL HUMOR: Las expresiones de humor se combinaron con el establecimiento de reglas a través de palabras que riman ("Tache huarache") y que eran empleadas con frecuencia por los niños y niñas con el fin de corregir cuando alguien no llevaba a cabo una regla; todos (as) reconocían esta señal de inmediato porque cuando la escuchaban corregían el comportamiento que les señalaban (por ejemplo: "Tienes tache huarache por correr en el salón...").

OPUESTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

NO SURGIERON

SESIÓN-5 (ASISTENCIA-10 NIÑAS-10 NIÑOS)

CATEGORÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

HABILIDADES DE COMUNICACIÓN: Se manifestaron con fluidez en el habla, frases estructuradas, respeto de turnos para hablar, escuchar y mirar con atención al hablante durante una conversación con todo el grupo.

ATENCIÓN HACIA LOS DEMÁS: Se presentaron conductas frecuentes durante toda la sesión con el uso espontáneo de palabras de cortesía ("Gracias", "Por favor", etc.), muchas de estas palabras las empleaban como consecuencia de la constante aplicación de las mismas por parte de su educadora.

LIDERAZGO: Se dio de nueva cuenta en niños (as) que normalmente lo asumen dentro del grupo con la aceptación de parte de los (as) demás de las alternativas que ellos (as) proponían, en este caso los recursos empleados fueron los juegos para intervenir en la resolución de un conflicto por la posesión de un objeto, por ejemplo una niña usó el juego "De tin marín de do pingüe..." para determinar a quien le tocaba poseer un objeto en disputa, logrando detener el conflicto y que los involucrados aceptaran las consecuencias.

EXPRESIÓN DE EMOCIONES: Se dio en la clase de cantos y juegos en la cual los niños (as) expresaban y compartían sonrisas, movimientos y expresiones de emoción ("Uyy", "Ooh", etc.), logrando por medio de la música y de su propia iniciativa coordinar todas estas expresiones no verbales en pareja o en pequeños

grupos (algunas de estas acciones con instrucciones de la educadora y otras de manera espontánea).

ORGANIZACIÓN: Se dio durante el trabajo para organizar materiales y espacios, se hizo preferentemente por parejas con los niños (as) trabajando sin conflicto con actitudes cooperadoras a pesar de la carencia de materiales.

RESPECTO: Se manifestó con actitudes verbales y no verbales, los niños (as) expresaban su desacuerdo ante el desacato de alguien (por ejemplo: "Nos dijo menos") y se aliaban para combatir estas expresiones inaceptables para el grupo y recurrían a la educadora; los niños (as) que cometían este tipo de faltas reconocían y aceptaban con sonrisas o agachando la cabeza, que habían cometido un error después de recibir la presión de sus compañeros (as) y por lo general éste no lo repetían.

EXPRESIÓN DE EMOCIONES: Se presentó durante el juego de "El perrito policía", en el cual los niños (as) participaban con gran entusiasmo, riendo y gritando, pero manteniendo respeto por las reglas de juego, lo cual servía para que no ocurrieran accidentes a pesar de la brusquedad y el excesivo movimiento.

OPUESTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

DESORGANIZACIÓN: Esta categoría se dio al inicio de la actividad de cantos y juegos cuando se perdió el orden debido al exceso de entusiasmo, la educadora tuvo que recurrir a una constante y elevada cantidad de intervenciones para reorganizar al grupo: "Alto...Yaa estuvo bien...No se tiren...".

SESIÓN-6 (ASISTENCIA-10 NIÑAS-8 NIÑOS)

CATEGORÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

LIDERAZGO Y ORGANIZACIÓN: Lo ejercieron los niños (as) habituales en esta categoría al tomar la iniciativa para distribuir a sus compañeros (as) en equipos de cuatro miembros y ordenar a los (as) sobrantes en otros equipos, los compañeros (as) seguían las instrucciones y se distribuían logrando así la organización de equipos de trabajo. Los (as) organizadores mostraban en sus comentarios los beneficios personales y sociales de sus acciones: "Yo casi siempre lo hago porque me gusta..." o "...Nos sirve para trabajar".

AUTODOMINIO: Se presentó a través de habilidades que denotaban persistencia en la realización de trabajos en los cuales los niños (as) mostraban una concentración total en sus acciones a pesar de la presencia de distractores externos (cámaras de video y gente filmando en el aula), los niños (as) sabían además cual era la meta de su trabajo: "...Para juntarlos y hacer peceras con peces, agua y colores..." y la importancia de terminarlo: "...Porque los trabajos

siempre los terminamos". "De veras, yo tengo que terminar uno que no acabé el otro día".

ATENCIÓN HACIA LOS DEMÁS Y EMPATÍA: Surgió cuando varios niños (as) se acercaron espontáneamente a dos compañeros al verlos llorar después de que se habían peleado, los compañeros (as) los abrazaban, los cargaban, dos niños trataban de tranquilizarlos verbalmente: "Ya ya cálmense" y una niña se esforzaba por establecer contacto visual buscando la cara de un compañero, lo acariciaba en la espalda y le decía: "Ya ya".

OPUESTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

DESORGANIZACIÓN: Surgió en periodos breves de la sesión caracterizada por correr en el aula, disputarse materiales arrebatándolos o golpeándose, aunque estas manifestaciones no influían en la dinámica de todo el grupo, si requerían de la insistencia de la educadora para establecer el orden, ya que los niños (as) no lo hacían por sí mismos en estas ocasiones.

SESIÓN-7 (ASISTENCIA-13 NIÑAS-10 NIÑOS): En esta sesión se dio una dinámica diferente, ya que el grupo se integró a un circuito de actividades sensoriales recorriendo todas las aulas de la escuela con la intervención de todas las educadoras.

CATEGORÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

HABILIDADES DE COMUNICACIÓN: Se manifestaron con el grupo respetando turnos para hablar, con la mano levantada para pedir turno de participación tolerando largas esperas y aceptando cuando no les brindaban la palabra.

AUTODOMINIO: A los niños (as) les entusiasmó la información de que recorrerían todas las aulas para hacer actividades y se mostraban deseosos de hacerlo inmediatamente, pero mostraban autodominio y lograban posponer la gratificación, aunque recurrían a frecuentes desplazamientos y preguntas insistentes que aparentemente les ayudaban a tolerar la espera: "¿Ya nos vamos?", "¿A qué hora vamos?", finalmente esperaban el tiempo necesario y se mantenían sonriendo y conversando.

REGULAR EL HUMOR Y EMPATÍA: Una niña rió espontáneamente e imitaba los ruidos de un cuento en un cassette, con estas acciones logró contagiar a los demás niños y niñas e inició una cadena de risas e imitaciones que eran lideradas por ella, pero que fueron censuradas por su educadora con la finalidad de permitir escuchar el cuento.

OPUESTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

DESORGANIZACIÓN: Se presentó periódicamente en el día y se acentuó al final de la sesión con un desorden total (gritos, jalones, empujones, etc.), probablemente estas actitudes de los niños (as) se generaron en parte por la diferencia en la dinámica cotidiana, lo cual podría implicar dificultad de adaptación de este grupo a nuevas situaciones y por las diferentes experiencias con las demás educadoras con sus distintos estilos de enseñanza. La educadora tuvo que recurrir a medidas extremas como fue el suspender la actividad final y reprender a todos (as) con energía: "Si no escuchan no podemos seguir, ya están grandes y no es justo que se porten así"; durante la reprimenda y posterior a ésta, los niños (as) mostraron expresiones que denotaban sentimientos de culpa y arrepentimiento (agachar a cabeza, escuchar en silencio total y mostrando rostros con expresión de seriedad y tristeza).

HUMOR NEGATIVO: Surgió ante la caída de un niño de su silla, seis niños (as) del grupo rieron a carcajadas y no se detenían a pesar del dolor que mostraba su compañero, sólo se detuvieron ante el señalamiento de su educadora: "No nos reímos de los compañeros".

SESIÓN-8 (ASISTENCIA-9 NIÑAS-7 NIÑOS)

CATEGORÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

HABILIDADES DE COMUNICACIÓN: Nuevamente se presentó el respeto de turnos al hablar, pláticas espontáneas de los niños (as), escucha atenta, razonamientos coherentes acerca de la conversación y participación espontánea y constante.

RESPETO: Los niños (as) espontáneamente compartían los materiales y los espacios al trabajar y respetaban el tiempo de los demás cuando elegían materiales, aún cuando la espera fuera larga.

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y HABILIDADES DE SOCIALIZACIÓN: Los niños (as) lograron solucionar conflictos sin la intervención de su educadora, por ejemplo, cuando un niño mojó a una niña, se estableció una discusión en la que destacamos la insistencia del que agredió y el razonamiento y conformidad de la agredida (Niña: "Maestra él me mojó"...Silencio de la educadora...Niño: "Ya le dije que me disculpe y no y no"...Silencio de la educadora...Niño: "Ya discúlpame"...Niña: "Bueno").

REGULAR EL HUMOR: Se presentó continua y espontáneamente en las conversaciones informales de los niños (as) mientras trabajaban: una niña me contó un chiste, otros niños hacían bromas que estaban al borde del humor negativo por llevar agresiones de por medio, sólo que éstas eran toleradas por todos (as) y no generaban conflictos: "Se echaron un pedo", "Esta eres tú", "Esta

es tu mamá". las risas eran frecuentes por éstos y otros contenidos de las conversaciones.

ATENCIÓN HACIA LOS DEMÁS: La mayoría de los niños (as) expresaban preocupación cuando se daban cuenta que a alguien no le había tocado material o la merienda: "A él le falta", "Y el maestro que..." o "Ella no tiene".

LIDERAZGO: Los niños (as) mostraron estas manifestaciones al tomar la iniciativa en las conversaciones proponiendo un tema, en juegos y en canciones, logrando que muchos compañeros (as) los siguieran en su propuesta; en esta ocasión el liderazgo se distribuyó en varios niños (as), aunque predominaba la intervención de los niños y niñas que por lo general juegan este rol.

OPUESTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

NO SURGIERON

SESIÓN-9 (ASISTENCIA-13 NIÑAS-6 NIÑOS)

CATEGORÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

EMPATÍA: Se presentó en varios niños (as) que observaban a un compañero llorando, lo consolaban físicamente (tocándolo y acariciándolo) y verbalmente, con la clara conciencia de el fin de estas acciones, ya que no lo hacían mecánicamente, sino con reflexión de por medio y pensando en una necesidad de su compañero: "...Está llorando por su mamá" o "El abrazo es para que se calme".

ATENCIÓN HACIA LOS DEMÁS: Se dio a través de la retroalimentación que practicaban los niños (as) hacia los demás cuando se daban cuenta que alguien estaba cometiendo errores en sus trabajos: "Mira está usando el que no sirve bien" o "No con ese color no lo hagas...", estas intervenciones resultaban efectivas porque los compañeros (as) que recibían las sugerencias modificaban su comportamiento en beneficio de su trabajo.

OPUESTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

RESOLUCIÓN INADECUADA DE CONFLICTOS Y NO RESPETO: Se presentaron conflictos por la posesión de materiales en tres diferentes ocasiones y en ninguna de ellas los niños (as) fueron capaces de resolverlas por sí mismos, fue necesaria la intervención de su educadora porque los jaloneos entre los niños (as) eran cada vez más fuertes.

SESIÓN-10 (ASISTENCIA-12 NIÑAS-7 NIÑOS)

CATEGORÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

HABILIDADES DE COMUNICACIÓN: Se dieron manifestaciones verbales y no verbales de esta categoría durante una actividad propuesta por la educadora acerca de estados de ánimo, los niños hablaban de éstos con un vocabulario acorde al tema y realizaban gesticulaciones coherentes con los estados de ánimo sugeridos.

RESPETO: Se presentaron varias actividades con un alto nivel de movimiento, en ellas los niños (as) respetaban reglas explícitas en ese momento (instrucciones específicas de la actividad) y explícitas (no empujarse, no golpearse, etc.)

EMPATÍA (CON DIFERENCIAS DE GÉNERO): La mayoría de los niños (as) intervinieron de inmediato cuando vieron a una compañera llorando; las niñas mostraron su preocupación preguntándole a su compañera el porqué se sentía así, acompañándola con un abrazo y buscando insistentemente mirarla a los ojos; por otra parte, los niños la miraban con atención, la seguían con la mirada conforme se desplazaba y expresaban algunos comentarios: "Creo que llora por su mamá", aunque los niños no establecieron contacto físico, sí reflejaban preocupación y sorpresa en su rostro con la boca abierta y la mirada fija en su compañera.

OPUESTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

RESOLUCIÓN INADECUADA DE CONFLICTOS: Mientras algunos compañeros peleaban, los demás niños (as) no intervenían para intentar solucionar la situación, sólo observaban o ignoraban estos hechos conformándose con decir: "Siempre se están peleando" o "Nadie los detiene, sólo la maestra, además quien sabe porque se pelean tanto" o "No sabemos porqué se pelean". Al parecer ya era una costumbre ver a algunos compañeros peleándose, pero ésta fue la primera ocasión en que se observaron estas actitudes de conformismo en los niños (as), ya que normalmente intervenían, por lo menos, denunciando la situación con la educadora.

SESIÓN-11 (ASISTENCIA-10 NIÑAS-9 NIÑOS)

CATEGORÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

REGULAR EL HUMOR: En clase de educación física debido al movimiento y al esfuerzo se generaban risas frecuentes entre los niños (as), también se dio una conversación generalizada en el grupo acompañada de risas, a partir de un chiste que contó un compañero, a pesar de que éste no fue dicho en forma correcta: "Había una vez un perrito que se llamaba resistolito y que se pega y que se borra", la repetición del chiste y el agregado de comentarios ("Mejor bórrate tú") producían risa entre los niños (as).

ORGANIZACIÓN: Los niños (as) usaron revistas para recortar y pegar e inmediatamente después de terminar de trabajar se dedicaron a levantar y acomodar todo lo que usaron, dejando en total limpieza el aula, el proceso terminó cuando se lavaron las manos y en todas estas acciones la educadora no dio una sola indicación.

HABILIDADES DE SOCIALIZACIÓN (CON DIFERENCIAS DE GÉNERO): Los niños (as) ampliaban conversaciones de los (as) demás y les daban continuidad hablando acerca del mismo tema, también durante el juego libre algunos niños (as) iniciaban juegos y los (as) demás hacían intentos fructíferos para integrarse a los mismos, en los niños el juego adoptó características de agresión y rompimiento de reglas y en las mujeres se dieron juegos de escasa motricidad con predominancia de la conversación.

OPUESTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

DISTORSIÓN DE LA COMUNICACIÓN: Se presentó con frecuentes distracciones de los niños (as) en las pláticas grupales, lo cual alteraba la dinámica y provocaba frecuentes intervenciones de la educadora para enfatizar la escucha.

DESORGANIZACIÓN Y NO RESPETO (CON DIFERENCIAS DE GÉNERO): Se dieron juegos agresivos y riesgosos en el aula de parte de los niños.

SESIÓN-12 (ASISTENCIA-16 NIÑAS-8 NIÑOS)

CATEGORÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

REGULAR EL HUMOR: Se presentó en la clase de cantos y juegos con la motivación de música alegre y graciosa y la expresión corporal de los niños (as) (imitando animales y cosas), con risas explosivas, movimientos y contactos físicos, también se presentó esta categoría en un nutrido grupo de niños y niñas que intercambiaban rimas sin sentido como una forma de hacerse bromas, lo cual les provocaba mucha risa: "¿Qué me ves come res?" o "¿Tú qué me ves cara de res?".

EXPRESIÓN DE EMOCIONES: Los niños expresaban con el cuerpo y con gritos lo placentero que resultaba un juego con canto, se daba mucho movimiento y sonrisas y el juego al mismo tiempo exigía la concentración de los niños (as) para ejecutar lo que pedía la canción ("El grillo vacilador").

ATENCIÓN HACIA LOS DEMÁS Y EMPATÍA: Sucedió en repetidas ocasiones que los niños y niñas (en mayor medida las últimas) trataban con cordialidad a compañeras de otro grupo que se integraron al aula; las tomaban de la mano, las abrazaban y las acompañaban a su lugar, lo cual facilitó en gran

medida la adaptación de estas niñas al grupo, ya que al principio se acercaban tímidamente y al final jugaban con todo el grupo.

HABILIDADES DE COMUNICACIÓN: Se presentaron conversaciones espontáneas que incluían intentos por reproducir canciones, intercambio de ideas, experiencias y opiniones con insistencia e interés en el tema que se estaba tratando (preguntaban, afirmaban y discutían).

OPUESTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

CARENCIA DE AUTODOMINIO (CON DIFERENCIAS DE GÉNERO): Los niños se mostraban impacientes ante la repartición de plastilina y se precipitaron hacia el escritorio de la educadora tratando de obtener su porción antes que los demás.

CARENCIA DE EMPATÍA Y NO RESPETO: Se dieron muestras de rechazo de los niños (as) hacia una niña que aparentemente olía mal, los niños y niñas se aliaban para rechazar a su compañera: "No te juntes con Lupita porque se hizo popo en la ropa", quien a su vez mostraba expresiones de tristeza y temor (lloraba y agachaba la cabeza).

HUMOR NEGATIVO: Una tercera parte del grupo dio muestras de esta categoría cuando se rieron de una compañera que cayó de sentón.

5.4 – ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.4.1– ANÁLISIS ENTRE GRUPOS CONSIDERANDO EL PERFIL GRUPAL

Las condiciones en las que trabajaban los tres grupos eran similares en lo que respecta al contexto físico, esto es, condiciones de las aulas en las que se desarrollaban las actividades, mobiliario y materiales, las diferencias en este aspecto eran respecto a las temperaturas con dos aulas calurosas (3° "C" y 3° "B", sobre todo la primera) y la otra con ruidos provocados por las puertas que se azotaban, pero que a cambio tenían suficiente ventilación (3° "A"), ninguno de estos aspectos afectaba en apariencia a la rutina de los grupos o más bien ya se habían habituado a estas condiciones.

Las cantidades de alumnos (as) en cada grupo eran casi iguales y también lo era la cantidad de bajas que se habían presentado en el ciclo escolar, existían diferencias en la cantidad de niños respecto a la de niñas, predominando en los tres grupos el número de niñas, sin embargo, sólo en el grupo 3° "A" se observaron marcadas diferencias en los comportamientos de niños y niñas entre sí, pero a

pesar de la predominancia del número de niñas, en el grupo la dinámica giraba en torno a los varones y sus actitudes opuestas a la inteligencia emocional, en los otros dos grupos no hubo diferencias tan marcadas entre niños y niñas.

Respecto a la rutina de los grupos notamos que ésta era similar en cuanto a las actividades que se llevaban a cabo cotidianamente (cantos y juegos, educación física, trabajos manuales, merienda, etc.), es decir, que había actividades comunes entre los grupos, las diferencias se establecieron al parecer, dependiendo del estilo de enseñanza de cada educadora y sus respectivas características personales, ya que en el grupo 3º "A" predominaba el juego, el canto, el movimiento y la risa, características éstas propias de la educadora del grupo; en el grupo 3º "B" la conversación y el establecimiento de acuerdos se daban constantemente y su educadora empleaba cotidianamente estos recursos, tanto en su aula, como en sus relaciones con miembros de la comunidad escolar; en el grupo 3º "C" se empleaba una combinación de conversación, uso variado de recursos materiales y establecimiento de reglas en base al razonamiento de los niños (as).

En los tres grupos se pudo observar que ya existía una secuencia de actividades conocida por los niños y niñas, lo cual refleja la labor de las educadoras, los niños (as) ya conocían las reglas a seguir, pero la ejecución de las mismas variaba entre cada grupo (resultando menos frecuente su ejecución en el grupo 3º "A") y variaba también de acuerdo a ciertas condiciones y circunstancias (como eran la presencia o ausencia de la educadora, el estilo de intervención de las mismas, la disposición y las capacidades de los niños (as) para llevar a cabo las reglas, etc.).

5.4.2 – ANÁLISIS DE PERFILES DE EDUCADORAS

Las tres educadoras tenían en común que se ponían nerviosas cuando eran observadas por cualquier persona mientras trabajaban con los niños y niñas, pero su nerviosismo era más intenso cuando la observadora era una supervisora, la figura de estas últimas representaba una forma de presión que se manifestaba en el incremento inmediato del movimiento de las educadoras, búsqueda de recursos para mostrar planes, dar explicaciones, justificaciones, etc., porque al parecer de esta manera sustentaban el trabajo que cada una de ellas debía realizar y permitía mantener una imagen de "buena educadora" ante los ojos de sus autoridades. Por otra parte, parece algo natural que las educadoras se sintieran nerviosas al ser observadas, porque esto implica la posibilidad de que su trabajo se vea cuestionado y con ello su personalidad y sus formas de desenvolverse, de ahí que los nervios pudieran ser mecanismos mentales en respuesta a la presión externa o a lo que las educadoras percibían como tal; aún así, resultaría interesante el profundizar en el porqué las educadoras que ya tenían varios años de experiencia docente (3º "A" y 3º "B") continuaban con estas actitudes de alto nerviosismo ante las supervisiones.

Otras características que las educadoras tenían en común eran su disposición a trabajar con los niños (as), a escucharlos y a motivarlos por distintos medios (aplausos, palabras cariñosas como "mi amor", "precioso", valoraciones positivas, etc.), aunque no todas lo realizaban con la misma frecuencia y cuando lo hacían era con una tendencia caracterizada por sus estilos de enseñanza, los cuales estaban determinados en gran medida por su carácter y formas de relacionarse, así, veíamos a la educadora del grupo 3º "A" dirigirse a los niños (as) con frecuentes bromas, risas, cantos, juegos y mucho movimiento, a la educadora de 3º "B" participando poco en actividades que implicaban movimiento, pero generando posibilidades para que éstas se dieran y propiciando actividades con predominio de la conversación y el razonamiento, lo cual iba aparejado por su gusto por la conversación; la educadora de 3º "C" mostraba actitudes de tranquilidad a sus niños (as) relacionadas con su carácter tranquilo e incluso tímido.

Los comportamientos y actitudes de las tres educadoras eran consistentes en lo que se refería a las formas de dirigirse a su grupo, cada una con su particular estilo aplicable a actividades acordes a objetivos pedagógicos: la mayor consistencia se dio en la educadora del grupo 3º "B", la cual tenía más experiencia en la docencia, en las otras dos educadoras se daban algunas incongruencias, sólo que en el caso de la educadora del grupo 3º "C" éstas generaban consecuencias negativas momentáneas (por ejemplo el comportamiento desordenado de los niños y niñas), mientras que en el grupo 3º "A" las consecuencias negativas eran constantes y duraderas, aunque también consideramos que el temperamento fuerte de los varones era un factor de gran peso para que se dieran estas consecuencias.

Las tres educadoras se mostraban abiertas para permitir que sus niños (as) se dirigieran a ellas de manera amistosa, permitiéndoles bromas y cuestionamientos, incluso sobre su vida privada ("Ya la vimos con su novio...") y conversaciones en las que no predominaba la opinión de ellas y se empleaba un lenguaje apropiado para la edad de los niños (as), esto representaba una gran ventaja para facilitar la comunicación y las relaciones interpersonales, ya que los niños (as) se dirigían entre sí de forma similar (exceptuando a los varones del grupo 3º "A") y funcionaba más efectivamente si se les dejaba claro hasta donde se les permitía a los niños (as) actuar con libertad, es decir, si las reglas quedaban claras para el grupo.

En las tres educadoras se observaba interés por su trabajo al desarrollar actividades debidamente planeadas con secuencia coherente y con intencionalidad, en el grupo 3º "A" era donde se daban más inconvenientes para la adecuada realización de las actividades y éstos sólo en ocasiones eran resueltos por la educadora del grupo; en otras ocasiones los ignoraba o aparentemente no se daba cuenta de los hechos.

Notamos también que las tres educadoras tendían a "etiquetar" a los niños (as) por su comportamiento negativo ("cochinos", "grosos", etc.), la educadora del

grupo 3° "C" era la más joven y la que aplicaba estas etiquetas con mayor frecuencia. También eran aplicadas "etiquetas positivas" como: "Que inteligente", "Que niños tan limpios", etc. y en este caso era la educadora de 3° "B" (la de mayor experiencia docente) quien las aplicaba con mayor frecuencia, probablemente la experiencia influyó en la aplicación de estas etiquetas, considerando que a mayor experiencia, mayores oportunidades de analizar vivencias e interacciones con los niños (as) y las consecuencias de "etiquetarlos" positiva o negativamente, creciendo con ello las posibilidades de modificar el uso de palabras segregadoras y de practicar con más frecuencia y acierto los elogios.

Las educadoras de los grupos 3° "B" y 3° "C" acostumbraban realizar conversaciones en círculo en las cuales los niños (as) podían ver a los demás de frente o de costado, contando con la posibilidad de observar al que hablaba y de dirigirse personalmente a la persona con la que conversaban porque lo (a) miraban de frente, en el grupo 3° "A" las conversaciones se llevaban a cabo con los niños (as) en sus respectivas mesas o todos (as) sentados en el piso o en su silla viendo hacia el pizarrón, estas actividades no eran funcionales para este grupo porque los niños (as) perdían la atención y no consideraban a los compañeros (as) ni a su educadora cuando hablaban; probablemente también esto influyó en las dificultades de comunicación entre los niños y niñas de este grupo.

La educadora del grupo 3° "A", a diferencia de sus otras dos compañeras, no era enfática para establecer reglas ni para asegurar la realización de las mismas y esto se reflejaba en la incompletud de los hábitos de los niños (as) y sus dificultades de organización.

Las tres educadoras se quejaban constantemente de sus autoridades o del sistema educativo ante lo que ellas consideraban "Falta de organización" y "Falta de respeto" hacia ellas y hacia los niños y niñas, estas quejas eran más frecuentes en la educadora del grupo 3° "A" y menores en la educadora del grupo 3° "C", quien se conformaba con gesticular expresando así su desacuerdo, por lo general las quejas se dirigían a la autoridad pero sin especificar a quién, pues no señalaban nombres o cargos específicos y sólo se limitaban a expresarse de manera generalizada: "Ay estas gentes...", "Y luego dicen que lo más importante son los niños...", estas reacciones eran comunes cada vez que había interrupciones imprevistas, las cuales eran frecuentes o interferían con la atención que las docentes brindaban a sus alumnos.

Finalmente queremos señalar que resultó curioso encontrar todas las similitudes que señalamos entre las educadoras, considerando que entre ellas existían marcadas diferencias en edades, en estilos de enseñanza y en las características de su personalidad.

5.4.3 – ANÁLISIS DE RESULTADOS POR GRUPO

GRUPO 3º "A"

En este grupo se presentó de manera predominante la categoría de regular el humor, en segundo término otras categorías como las habilidades de comunicación, organización y liderazgo, la mayoría de categorías se dieron con diferencias de género, debido a que las niñas eran las que normalmente manifestaban habilidades de inteligencia emocional, mientras que en los niños éstas se daban en cantidades menores. Entre las niñas de este grupo se pudieron observar habilidades específicas relacionadas con el liderazgo, la organización, la comunicación, atención hacia los demás, socialización y respeto, que en muchas ocasiones se veían obstaculizadas por las acciones opuestas de los niños, sobre todo por la frecuencia con que estas acciones obstaculizadoras aparecían, generando una dinámica difícil en el funcionamiento del grupo y el desgaste emocional de ambos; aquéllos que se esforzaban por seguir reglas y que sufrían constantes frustraciones por el rompimiento de las mismas por parte de los demás y aquéllos que rompían las normas y como consecuencia sufrían el rechazo de los compañeros (as) y las constantes reprimendas de las educadoras.

El hecho de que la categoría de regular el humor se presentara con mayor frecuencia puede tener dos razones básicas; en primer lugar las actitudes y acciones de su educadora quien mostraba siempre creatividad y disposición para manifestarse con bromas, cantos, juegos, expresiones corporales y verbales que facilitaban la expresión de los niños (as); en segundo lugar, el sentimiento de libertad que el grupo pudo haber desarrollado ante las oportunidades de expresión que les brindaba su educadora, aunadas al temperamento y entusiasmo que mostraban en general, estas dos mismas razones pudieron ser causas de que en muchas ocasiones se perdiera el orden en el grupo, ya que el exceso de entusiasmo y la falta de claridad en el establecimiento de normas y en la aplicación de las mismas por parte de la educadora, generaban la presencia de expresiones opuestas a la inteligencia emocional, las cuales se presentaron en gran cantidad en este grupo, destacando las categorías de no respeto, desorganización y la resolución inadecuada de conflictos. Las carencias que los varones de este grupo presentaban en inteligencia emocional eran muy evidentes y aunque la dinámica grupal (y escolar) contribuían a que estas manifestaciones surgieran, evidentemente la mayoría de estos niños (principalmente tres de ellos) mostraban carencias severas que se relacionaban con ámbitos externos, resaltando el familiar, ya que eran niños que requerían atención especial por su conducta y no la recibían con regularidad.

Las diferencias de género tan tajantes que se dieron en este grupo se asociaban principalmente al liderazgo (positivo en las niñas, negativo en los niños), el respeto, la organización, la expresión de emociones y atención hacia los demás, destacan las habilidades de las niñas que consideramos como líderes por sus acciones organizadoras, su capacidad de sonreír, conversar, jugar y comprender las situaciones y actuar positivamente en consecuencia a las mismas, en contraposición a los varones que reían para burlarse de los demás y lidereaban para agredir a otros (as) y para desorganizar al grupo, se destacan también las

diferencias en el control de emociones en donde las niñas se expresaban con soltura y energía en situaciones permitidas, siendo además empáticas con los (as) demás (por ejemplo cuando felicitaban a alguien por su cumpleaños), mientras que los niños eran poco expresivos y se limitaban a realizar las acciones de expresión de manera automática (como cuando participaban en un juego de concursar o cuando felicitaban a quien cumplía años).

Los varones del grupo mostraron escasas habilidades de inteligencia emocional, pero esto no quiere decir que estaban totalmente carentes de éstas, ya que en varias ocasiones expresaban humor positivo, intentos de organización y se comunicaban con frecuencia con los (as) demás, desafortunadamente estas acciones desembocaban en o se combinaban con acciones agresivas que generaban alteraciones en la dinámica grupal.

Las niñas del grupo y algunos niños se veían en la necesidad de emplear recursos que les permitieran evitar conflictos con los niños que agredían, la efectividad de estos recursos (por ejemplo acusar con la maestra, empujar, gesticular, etc.) era variable, pero dependía en gran medida de la cantidad de recursos que el agredido (a) empleara, así como la forma y la persistencia con que lo hacían, notamos que aquellas niñas que mostraban mayores habilidades de inteligencia emocional, eran las que empleaban mayores recursos para no permitir que estos niños transgredieran sus derechos y por lo general tenían éxito.

En este grupo observamos ya con claridad algunas manifestaciones de los niños (as) que se relacionan con la formación de actitudes de automotivación o de autosabotaje y ambos polos se relacionan con habilidades de inteligencia emocional en el primer caso y de carencia de las mismas en el segundo; en el primer caso las niñas (os) que ejercían liderazgo se autovaloraban ("Yo lo puedo hacer bien") de distintas maneras e igualmente reconocían el trabajo de los (as) demás, en el caso opuesto los niños confiaban poco en sus capacidades y tendían a culpar a los demás de que las cosas no les salieran bien ("Es que ellos no saben jugar"), también sobresalen las reacciones que se generaron en el grupo ante la identificación de los roles de cada quien, adoptándose rechazo y enojo ante compañeros que no respetaban y la aceptación y el otorgamiento del poder a compañeros (as) que ejercían el liderazgo, aún cuando éste tenía en ocasiones tintes de autoritarismo, por ejemplo cuando estos niños (as) se negaban a permitir que sus compañeros (as) ejercieran el rol de líderes y adoptaban actitudes de menosprecio ("Tú no sabes y yo sí...").

GRUPO 3º "B"

En este grupo se presentaron de manera consistente muchas de las categorías de inteligencia emocional, destacando el autodominio, el respeto, la organización y las habilidades de comunicación y de socialización, en segundo término se presentaron las categorías de resolución de conflictos, atención hacia los demás y regular el humor.

Las categorías opuestas a inteligencia emocional se presentaron sólo en la mitad de las sesiones y ninguna de éstas se presentó de forma consistente, es decir, no eran conductas repetitivas ni duraderas y cuando se presentaban no alcanzaban una gran magnitud porque los niños (as) en general mostraban mecanismos de autocontrol y de control de los demás y recurrían a su educadora para restablecer el orden, obteniendo respuestas inmediatas de parte de ella para atender y tratar de resolver la problemática que se presentaba.

En este grupo no hubo diferencias de género significativas, sólo en los juegos libres se daban éstas, pero en las demás actividades los comportamientos eran similares entre niños y niñas.

La consistencia con que se presentaron las categorías de inteligencia emocional en este grupo, nos revela una serie de habilidades ya desarrolladas por parte de estos niños (as) en el área emocional-social y un trabajo consistente de su educadora en esta misma área, los niños (as) habían ya asimilado las reglas del aula y no requerían de un persistente control externo para respetar normas y acuerdos, además como grupo tenían ya la capacidad de ser ellos (as) mismos agentes de control externo sobre aquéllos (as) que rompían con las reglas e incluso establecían alianzas para hacer valer las reglas, esto es muy importante porque nos revela como desde esta edad los niños (as) ya pueden tener la capacidad de discriminar acciones perjudiciales para los (as) demás y esforzarse para evitar que suceda, lo más relevante es que los niños (as) que eran acusados o presionados para respetar las reglas respondían positivamente modificando su comportamiento, mostrando así capacidad de arrepentimiento, regulación de la propia conducta y adaptación a las reglas establecidas en el grupo.

Las habilidades personales de estos niños (as) en autodominio y regular el humor tenían una directa relación con sus habilidades sociales, ya que eran capaces de realizar diversas actividades con perseverancia, lograban controlar sus impulsos para finalizar las tareas, eran autocorrectivos de sus trabajos ("Aquí le falta un poco") y se autovaloraban por sus logros ("...Si soy inteligente"), todas estas conductas y actitudes eran reflejadas también hacia los demás compañeros (as) a través de la retroalimentación al hacer tareas, del apoyo durante las actividades escolares o en acciones cotidianas (por ejemplo cuando compartían durante la merienda o cuando acomodaban espontáneamente la ropa de algún compañero (a).

Sobresalía la espontaneidad con que estos niños (as) ejecutaban acciones para automotivarse y relacionarse con los (as) demás a través de la comunicación verbal tomando en consideración realmente la opinión del otro (a) y no hablando para sí mismos (as), ni imponiendo sus puntos de vista, solicitando abiertamente la ayuda de sus compañeros (as), no sólo en el plano físico y material (por ejemplo solicitando algún material), sino en el cognoscitivo (por ejemplo al realizar trabajos los niños (as) se acercaban a los (as) demás y buscaban retroalimentación: "¿Como que crees que le falta...?"), todas estas habilidades contribuían a mantener una comunicación armónica, actitudes de apoyo, consideración y cooperación

hacia los demás, ya que por lo general las respuestas de los (as) demás ante este tipo de peticiones eran positivas y con disposición de ayuda, de igual forma la ayuda la ofrecían espontáneamente mostrando preocupación por el trabajo de los (as) demás (por ejemplo cuando algo no era ocupado por alguien, este niño o niña buscaba entre los trabajos de los (as) demás para ver a quien le servía el material.

La resolución de conflictos de parte de los niños (as) de este grupo nos muestra con mayor claridad sus habilidades personales y el sentido de pertenencia de grupo, así como la percepción clara de las reglas que en éste predominaban, entre las habilidades personales de los niños (as) (además de las que ya mencionamos previamente) encontramos la fluidez, claridad y objetividad de sus comentarios en referencia a la situación conflictiva (por ejemplo explicaciones del porqué no debían realizarse determinadas acciones) o la capacidad para proponer soluciones probables para el conflicto (por ejemplo cuando proponían que compartieran el material al surgir un conflicto por la posesión del mismo o cuando intervenían en las conversaciones en las que había desacuerdos y voces alteradas), de las habilidades cooperativas y sociales del grupo destaca el ayudar a los (as) demás, relacionarse con espontaneidad y esfuerzo, organizarse para distintas actividades y mostrar respeto a las opiniones y acciones de los (as) demás.

En este grupo no existían líderes definidos y es importante resaltarlos porque muchos de los niños (as) de este grupo tenían características que les podían permitir ejercer liderazgo (capacidades de comprensión de situaciones, de resolución de problemas, de comunicación, etc.) pero predominaban las actitudes cooperativas, el liderazgo se ejercía sólo cuando así era requerido por la educadora o por la situación y no había disputas por ejercerlo, podemos decir que existía un liderazgo compartido.

La capacidad de autodominio quedó de manifiesto en diversas situaciones en las que los niños (as) mostraban distintos recursos que les permitían posponer la gratificación (para jugar con el agua, comer dulces, etc.), estas habilidades se pueden asociar con otras del área individual como la de organización, que a su vez se asocian con habilidades sociales como el trabajar en parejas o en equipos o la capacidad de los niños (as) de dar apoyo a los demás.

Las habilidades de socialización y de expresión de emociones en este grupo eran muy variadas y se canalizaban a través de distintas vías como el juego, la conversación, el trabajo en equipo, etc.; en el caso de la expresión de emociones notamos que aún se ubican predominantemente en el plano físico (con abrazos, contactos físicos ocasionales y visuales) y en el juego con gritos y movimientos, pero existe dificultad aún para asociar eventos, distinguir y sobre todo verbalizar emociones que reflejan sentimientos hacia otras personas (como sucedió en el regalo del día de las madres o en las felicitaciones de cumpleaños), esto se relaciona con la etapa del desarrollo de los niños (as) que aún tiene que ver directamente con el contacto con el mundo físico, el movimiento, el juego físico y el simbólico, más que con lo verbal y cognoscitivo, cuyas habilidades se van

incrementando conforme aumenta la edad.

Otra habilidad sobresaliente de estos niños (as) consistía en poder compartir sus experiencias negativas inmediatas, como cuando recibían algún regaño de su educadora y obedecían para después comentar con otros (as) el hecho negativo (por ejemplo cuando comentaron al observador: "¡ii maestro, ya ve ya nos regañaron..."), este tipo de habilidades pueden ser fundamentales para el desarrollo del niño (a) porque tiene una función de desahogo, de reelaboración de la situación vivenciada y posibilita una comprensión más amplia del evento, pero lo principal es que se asocia a la modificación del comportamiento del niño (a), quien muestra comprensión de que realizó algo indebido y tiene la posibilidad de modificarlo, la actitud de la educadora de permitir los comentarios posteriores de los niños (as) resultó relevante porque permitía a los niños (as) expresarse con libertad y con ello evitaba caer en actitudes opuestas de persecución y autoritarismo hacia quien cometió una falta, es importante también destacar la actitud de la educadora en el establecimiento de confianza hacia los niños (as), la cual se reflejaba en experiencias como las que ya hemos descrito y en actitudes de los niños (as) tales como conversar fluidamente con ella, hacer bromas respetuosas y otras.

GRUPO 3º "C"

Las categorías que se presentaron con más frecuencia en este grupo fueron las de capacidad de comunicación, atención hacia los demás, empatía, respeto y organización, en segundo lugar encontramos el liderazgo y regular el humor.

La más consistente de las categorías fue la de capacidad de comunicación y resultó relevante porque igual se empleaba para conversaciones y escucha atenta, como para establecer reglas y solucionar conflictos, esto mismo ocurría con la capacidad de regular el humor, ya que se generaban risas en el grupo por las bromas que también servían para marcar reglas (con el "tache huarache") y para solucionar problemas (como sucedía en los juegos de votaciones o azar como el "De tin marín..."), estas categorías y las formas en que los niños (as) las manifestaban, nos revelan las diferentes funciones que puede tener la aplicación de habilidades de inteligencia emocional, así como las habilidades que van desarrollando los niños (as) para aplicar recursos positivos en un contexto social, que resulten benéficos para un adecuado funcionamiento del mismo.

Las categorías de atención hacia los demás, empatía, respeto y organización tienen, desde nuestro punto de vista, gran parte de su origen en dos aspectos, las características de los niños (as) del grupo quienes mostraban interés y disposición para que se dieran y la intervención persistente de la educadora para facilitar estas manifestaciones, consideramos esenciales esos espacios de tiempo que la educadora dedicaba para razonar con sus alumnos (as) estableciendo relaciones de respeto y empatía y su intervención oportuna para mantener la organización y el respeto en su aula, incluso, pudimos observar como sus

inconsistencias se manifestaban de forma inmediata en la dinámica del grupo, porque cuando se mostraba incongruente en su estilo de educar , los niños (as) se comportaban con mayor inquietud e intolerancia, por lo cual podemos afirmar que el grupo dependía en gran parte del accionar de su educadora (incluso algunas educadoras de otros grupos reportaban dificultades para controlar este grupo).

En este grupo se dieron también manifestaciones de respeto en las que los niños (as) establecían alianzas para que se mantuviera el orden y la paz entre compañeros (as), este tipo de alianzas indican la tendencia predominante del grupo dirigida a actitudes positivas para la socialización y a resaltar la importancia de las reglas establecidas por la autoridad representada por su educadora.

La categoría de liderazgo se presentó preferentemente en niños (as) con habilidades sobresalientes de inteligencia cognitiva y emocional y en muchos de los casos se empleaba en beneficio de la organización del grupo o para resolver conflictos originados por la disputa de materiales o espacios (por ejemplo cuando algún líder organizaba a sus compañeros (as) en equipos o cuando proponían estrategias como las votaciones), los niños y niñas que ejercían el liderazgo daban muestra de sus capacidades al reconocer la finalidad de sus acciones, lo cual indica que actuaban con una clara intencionalidad de establecer orden y respeto en el grupo (por ejemplo cuando afirmaban que la forma en que organizaban a sus compañeros (as) les servía: "...Nos sirve para trabajar").

En el grupo se dieron también algunas diferencias de género en el juego y en expresiones de empatía, aunque éstas sólo fueron en algunas sesiones.

En las categorías opuestas, las más frecuentes fueron la desorganización y la resolución inadecuada de conflictos (a pesar de que las categorías opuestas a éstas dos fueron predominantes en la manifestación de habilidades), estas dos categorías parecen relacionarse con las inconsistencias de la educadora en sus acciones y con la dependencia que el grupo mostraba hacia sus reglas, ya que se presentaban más cuando la educadora se mostraba incongruente entre la aplicación de reglas y su disposición para que las reglas se respetaran, cuando estaba ausente del aula o cuando no enfatizaba las reglas o incluso ignoraba el accionar inadecuado de algunos alumnos (as).

El humor negativo se presentó en dos sesiones con burlas dirigidas a un accidente (caída) de un niño y a la incapacidad de otro niño para realizar acciones, es decir, ambas expresiones negativas iban dirigidas a errores o inhabilidades de los demás, lo cual implica falta de consideración de los niños (as) ante las deficiencias que puede presentar una persona.

5.4.4 – ANÁLISIS DE RESULTADOS INTERGRUPO

En los tres grupos se presentó una rutina establecida con una secuencia de

actividades y de comportamientos repetitivos ya asimilados por cada grupo, con esto nos referimos no sólo a las actividades organizadas como la merienda o los círculos de conversación, también referimos actividades de desorganización, falta de respeto y otras que nosotros consideramos como opuestas de inteligencia emocional, las cuales también tenían cierta tendencia a repetirse cotidianamente y en cada grupo tomaban un curso o secuencia acorde a lo que habitualmente sucedía en cada uno de ellos. En el grupo 3º "A" esta secuencia adquiría por lo general un curso negativo para la socialización de los niños (as) porque las peleas, abusos de algunos niños, la falta de hábitos de orden y otras situaciones antisociales, culminaban momentáneamente pero tendían a repetirse con frecuencia alta, lo cual nos revela un grupo con escasas posibilidades de desarrollarse como tal, sobre todo si consideramos que estaban a finales del ciclo escolar y no habían logrado integrarse con respeto.

Aunque enfatizamos en los resultados la influencia de los varones de este grupo que con su fuerte temperamento, sus frecuentes agresiones y su escaso sentido del orden y el respeto, contribuían a la alta presencia de categorías opuestas a inteligencia emocional, también debemos tomar en cuenta que las niñas del grupo mostraban conductas que podemos considerar antisociales (por ejemplo la desorganización al merendar) y que también contribuían en el alto número de categorías opuestas, pero es evidente que fueron en grados menores comparadas con las conductas de los varones, además debemos señalar que este grupo presentó también categorías de inteligencia emocional en las que se incluía a los varones, esto nos hace reflexionar en la necesidad de comprender que un individuo o grupo de individuos no son totalmente antisociales, ya que tienen aspectos positivos que deben valorarse y por ello no debemos "etiquetar" a este grupo respecto a los otros dos que observamos.

Cierto es también que los otros dos grupos presentaron en mayor medida categorías que denotan las habilidades de socialización de sus miembros, pero creemos que existen múltiples variables que pueden contribuir al desarrollo de habilidades de inteligencia emocional o a la obstaculización de las mismas y que el manejo del grupo de parte de la educadora es sólo un factor, ya que en nuestras observaciones y resultados detectamos otras como son las interrupciones externas de actividades grupales, las distintas características de los niños (as) relacionadas también con su ambiente familiar o con su condición en la escuela (por ejemplo el hecho de ser niño o niña que presenta necesidades educativas especiales) y las diferentes formas de relacionarse que se van dando a través de todo un ciclo escolar entre la educadora y su grupo de alumnos (as); esto último fue algo muy notorio en nuestra investigación, ya que detectamos una especie de "espejo" entre las características de cada educadora y la de sus alumnos (as) porque los comportamientos de los niños (as) eran similares en muchos aspectos a los de sus educadoras y con estas características se establecía cierta predominancia de comportamientos, lo cual revela como el carácter y en parte la personalidad de la educadora, reflejada a través de su estilo de enseñanza y sus actitudes hacia los niños (as), va determinando en parte la forma en que el grupo se desenvuelve; esto se puede sustentar con los resultados que muestran como en cada grupo la

forma de ser de cada educadora se reflejaba en la forma de comportarse de los niños (as).

El hecho de que en el grupo 3º "A" se presentaran más frecuentemente las categorías opuestas a inteligencia emocional, no indica en su totalidad que en los otros grupos podamos afirmar los resultados como satisfactorios en cuanto a un proceso de socialización sano, lo único que nos garantiza es que estos grupos, en un periodo determinado, mostraron habilidades de inteligencia emocional que podría predecir un éxito futuro en sus relaciones sociales, pero para poder afirmarlo se requeriría de un seguimiento, pues nuestra investigación abarcó un corto periodo de tiempo y no permite extender estos resultados a otros ambientes (como el familiar), además de que los niños (as) presentaban marcadas diferencias individuales en la forma de emplear sus habilidades de inteligencia emocional.

Como señalamos, es necesario resaltar las habilidades de todos los niños y niñas de los tres grupos, porque mientras en el grupo 3º "C" y 3º "B" resaltaban categorías como el autodominio y las habilidades de comunicación, en el grupo 3º "A", aún cuando hubo escasez de estas dos categorías, sobresalían las habilidades de los niños (as) para expresar su sentido del humor positivo y la capacidad humana tan reprimida habitualmente de expresar emociones y darles ese sentido humorístico y emotivo a las situaciones cotidianas a través de variaciones creativas. No queremos decir que en los grupos 3º "B" y 3º "C" no se expresaran emociones, sino que éstas se expresaban por otras vías, lo que sí sucedía era la menor frecuencia de expresiones explosivas y creativas a nivel individual y grupal, quizás en esto influía la presencia de un mayor control de impulsos que contribuía al orden pero que limitaba las expresiones altamente emotivas.

Las características de aquellos niños y niñas que ejercían el liderazgo en cada grupo eran muy similares y se referían a habilidades personales como la capacidad de autovalorarse, de sonreír con frecuencia y a habilidades sociales como el comunicarse abiertamente o el reconocer reacciones en los demás modificando en consecuencia el propio comportamiento, resulta interesante observar que en el grupo 3º "B" el liderazgo no se ejercía con predominancia de algunos niños (as), sino que se distribuía y se transformaba en actitudes cooperativas, mientras que en los otros dos grupos sí estaba en poder de algunos niños y niñas, aún así, en cualquiera de los tres grupos el liderazgo positivo ofrecía ventajas para el adecuado desenvolvimiento de cada uno de éstos.

Las capacidades de los niños (as) para controlar sus impulsos resultaron muy variables entre los tres grupos, esta categoría que consideramos como autodominio se presentó en el grupo 3º "B" como la base de muchas de las demás categorías de inteligencia emocional, porque los niños del grupo dependían por lo general de su propio accionar y razonamientos para controlarse, en un nivel intermedio encontramos al grupo 3º "C", porque había dependencia de la intervención de su educadora y al grupo 3º "A" lo encontramos en general como carente de autodominio, ya que a veces ni la acertada intervención de su educadora influía en un adecuado funcionamiento del grupo.

En los grupos 3° "B" y 3° "C" se establecían alianzas para invitar o forzar a los demás a respetar las reglas, aún cuando muchas de las ocasiones éstas se basaran en la probable influencia del control del adulto ("Se va a enojar la maestra..."), pero había métodos de control compartidos por la mayoría, a diferencia del grupo 3° "A", en donde cada niño o niña se defendía con sus propios recursos o apoyándose en su educadora, pero casi siempre respecto a su persona, es decir, que no defendían a otros (as) ni denunciaban a los que rompían las reglas mientras a ellos (as) no les afectara directamente, probablemente la desorganización habitual había llevado a los niños (as) a acostumbrarse a que los abusos y las violaciones de reglas se presentaran sin cambio alguno.

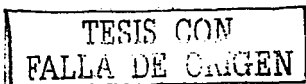
5.4.5 – ANÁLISIS DE CONDICIONES FÍSICAS Y EXTERNAS

La influencia más significativa de las condiciones externas es la de las frecuentes interrupciones de las actividades de las educadoras que no sólo generaban un desfase del proceso de cada actividad interrumpida, sino que provocaban el malestar en las educadoras y despertaban sus sentimientos de rechazo y disgusto que debían ser expresados de alguna forma (con palabras o gestos), al parecer este malestar generaba una predisposición de las educadoras de que en el momento menos esperado la interrumpirían para pedirles algo ("A ver ahora que más me piden...") y les provocaba una tensión momentánea que no les permitía desenvolverse con libertad, sobre todo momentos después de haber vivenciado un evento de este tipo.

La presión que las educadoras experimentaban ante la visita de observadores externos fue el otro elemento importante que pudo influir negativamente en su rendimiento, de ahí que ésta sea una de las variables que debemos considerar en nuestros resultados porque el observador era un agente externo que de alguna forma (no podemos especificarla) modificaba el ambiente y con ello el accionar de las educadoras, a pesar de que hubo un esfuerzo por establecer confianza y de que la participación del observador no fue activa (excepto en las preguntas que se hacían a los niños y niñas respecto a sus comportamientos).

También es probable que las características de cada educadora y los recursos que empleaban para manejar el estrés que les provoca la presencia de un observador, sean factores a considerar para determinar la calma y tolerancia con que se desenvuelven en situaciones difíciles, en esta investigación eso no se pudo determinar.

Las supervisoras representan una figura de gran importancia para las educadoras, pues éstas últimas vivían la presión no sólo cuando las supervisoras estaban presentes, sino también cuando estaban ausentes y lo manifestaban con su rechazo abierto a recibir supervisiones (por ejemplo cuando le decían al observador: "No entres conmigo porque donde tú entres va a entrar la



supervisora...”), pero nunca se atrevían a expresar su malestar ante las mismas supervisoras, por el contrario, cuando las veían les mostraban una cara amable y una aparente disposición a ser observadas y ante los desacuerdos sólo sonreían, hacían gestos sin ser vistas por ellas y en cuanto las supervisoras se iban se desahogaban con sus compañeras o con el observador (“Todo quieren ver y saber...”), estas situaciones revelan falta de asertividad de las educadoras que no eran capaces de emplear una comunicación abierta hacia sus supervisoras y empleaban formas encubiertas de comunicación que les generaban conflictos personales (como el enojo ante los desacuerdos que no manifestaban), consideramos que esto puede dar origen a actitudes reactivas ante la autoridad por la inseguridad para expresar las discrepancias, también nos exige analizar el trato que las supervisoras dan a sus educadoras para analizar si la forma en que ejercen su autoridad resulta o no difícil de enfrentar para las educadoras.

La intervención de las profesoras de educación física y de educación musical se convertían en fuentes de apoyo para las educadoras y los niños (as), para ellas existía una buena relación y un buen trabajo con estas profesoras, mientras que los niños (as) se identificaban con las profesoras y se integraban con disposición e interés a sus clases que además eran variables y divertidas.

La carencia de algunos materiales en el aula o en la escuela se convertían en fuente de conflicto, principalmente en aquellos niños o niñas que más se les dificultaba compartir o en casos en que las educadoras no prevenían la aparición de problemas y no organizaban la repartición, de cualquier manera predominaron las actitudes cooperativas con los materiales y los espacios.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CONCLUSIONES

Los resultados de nuestra investigación nos mostraron diferencias entre los grupos y principalmente en uno de ellos respecto a los otros dos, pero más allá de estas diferencias, el haber realizado un análisis cualitativo nos permite visualizar la manera en que los distintos agentes involucrados en la educación del niño (a) preescolar interactúan (incluyendo a los mismos niños y niñas) para facilitar u obstaculizar diferentes manifestaciones de inteligencia emocional, es un hecho que estas manifestaciones se presentan de manera repetida y son claramente observables y susceptibles de analizarse, lo cual es un punto positivo porque abre la posibilidad de trabajar en el ámbito educativo para distinguir los obstáculos que se presentan buscando modificarlos hasta donde sea posible y enfatizar aquellos agentes y factores que funcionan como facilitadores del desarrollo emocional-social.

En cuanto a la hipótesis que nos planteamos al inicio de nuestra investigación en la que referíamos la posibilidad de que el ambiente preescolar ofreciera oportunidades y obstáculos en formas similares, pero podrían observarse variaciones significativas entre grupos para el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional, sólo pudo corroborarse la primera parte de esta hipótesis en el grupo 3º "A", ya que en los otros dos grupos las oportunidades se presentaron en mayor cantidad de formas que los obstáculos, en cuanto a las diferencias entre grupos, éstas sí se presentaron pero nuevamente las más significativas fueron respecto al grupo de 3º "A". La relevancia de estos hechos radica en que podemos analizar los eventos, situaciones y características de los miembros de cada grupo y establecer el porque se dieron esas diferencias tratando de ubicar y establecer estrategias y acciones que lleven a la adquisición de conductas deseables para mejorar el funcionamiento individual y grupal.

Notamos en nuestros resultados que en algunas categorías de inteligencia emocional los niños y niñas nos mostraban una amplia serie de recursos que al parecer les ayudaban momentáneamente para tolerar alguna situación, por ejemplo cuando hacían frecuentes comentarios y movimientos para tolerar las prohibiciones de algo que deseaban hacer (como mojarse o comer alguna golosina), este tipo de manifestaciones coinciden con el planteamiento de Elias y cols. (op. cit.) que sostiene que los niños recurren a una serie de artimañas que les permiten tolerar la espera y con ello posponer la gratificación, consideramos que estos recursos pueden ser valiosos para el desarrollo emocional del niño y deben ser comprendidos y tolerados por los adultos debido a la función que pueden tener en la adquisición de habilidades intrapersonales de automotivación y autodominio.

Es evidente que desde pequeños los niños (as) tienen ya la capacidad de dar muestras de habilidades personales y sociales que se reflejan en relaciones satisfactorias inmediatas, que a su vez repercuten en un mejor rendimiento escolar

(como lo han señalado Michelson y cols. op. cit.); en nuestra investigación pudimos observar en dos de nuestros grupos como el hecho de poseer habilidades de conversación, perseverancia para el trabajo, búsqueda de soluciones para resolver tareas y problemas y otras habilidades, generaba que los niños y niñas que los aplicaban, recibieran con más frecuencia la aprobación y atención de los demás (tanto niños como adultos), desafortunadamente el caso opuesto tiene también un gran peso en nuestra sociedad y los niños y niñas que carecen de habilidades personales y sociales padecen una serie de consecuencias negativas para su persona y para el medio en el que se desenvuelven, más aún cuando existen factores que facilitan la posibilidad de que los comportamientos negativos crezcan y con ellos el rechazo social; en nuestra investigación estas situaciones se observaron con claridad en el grupo 3º "A" con factores tales como las características de los niños, las inconsistencias de la educadora en el establecimiento de reglas y seguramente el peso de factores extraescolares, cabe resaltar que las mayores manifestaciones opuestas a la inteligencia emocional se presentaron en varones y en particular en varones con determinadas características, lo cual nos lleva a reconsiderar el planteamiento de Fernández (op. cit.) en el que se sugiere brindar oportunidades de canalizar la agresividad de los niños, ya sean mujeres o varones, sin reprimir en exceso ni etiquetar determinadas expresiones y tomar en consideración que el enfoque escolar (y más aún el preescolar) es predominantemente femenino y esto puede dificultar la integración de los varones (especialmente de algunos de ellos) al funcionamiento grupal y escolar, el cual está determinado por reglas y conductas "deseables" que pueden resultar difíciles de lograr para algunos niños.

Además de los recursos que los niños y niñas preescolares empleaban para posponer la gratificación, se detectaron también otro tipo de recursos para ajustarse a situaciones sociales o para adquirir estabilidad emocional (evitar el estrés y el enojo), aunque fuera momentáneamente por medio del humor positivo, el liderazgo, la defensa ante las agresiones y la resolución de otros conflictos, lo cual nos lleva a corroborar como ya lo ha hecho Goleman (op. cit.) que las habilidades de inteligencia emocional facilitan el empleo persistente de recursos en beneficio de la mejora personal y de las relaciones sociales y coincidir con las afirmaciones de Shapiro (op. cit.) de que es posible desarrollar en los niños todas estas habilidades desde temprana edad, ya que las habilidades de inteligencia emocional y sus opuestos se van definiendo claramente desde la infancia.

El grupo 3º "A" nos dio una muestra de los inicios de la pérdida de la capacidad de asombro e indignación ante las injusticias si no se toman decisiones más enérgicas ante éstas o si no se emplean recursos de inteligencia emocional que contrarresten las acciones negativas de algunos niños (as), la educación emocional, directamente relacionada con la formación de valores y defensa de los derechos humanos (Ver Schmelkes op. cit.-a y Schmelkes op.cit.-b) exige revisar y plantear propuestas que posibiliten la disminución de estas dinámicas rutinarias en las que las agresiones son comunes y nadie hace algo por detenerlas, incluso los niños preescolares de nuestra investigación ya muestran los inicios de una creencia en la que aparentemente no pueden hacer nada por detener los conflictos

entre compañeros porque de todos modos surgen todos los días y se dan por vencidos ante este tipo de situaciones.

A pesar de lo anterior, no debemos olvidar el gran peso que el medio social tiene en cada individuo, tomemos en cuenta que los mecanismos de autodomio varían de persona a persona y de grupo en grupo, probablemente algunos individuos tengan un buen nivel de autocontrol, pero si el contexto que les rodea es altamente descontrolado, puede que sus habilidades no sean bien aprovechadas en ese contexto y quizá pierdan parte de su importante función, pero también pueden ser aprovechados como elementos positivos para mejorar las relaciones en el grupo a través de lo que en nuestra investigación incluimos como liderazgo y que es manejado por diversos autores como una clave de éxito en las organizaciones (Schmelkes op. cit.-a y Cooper y Sawaf 1998).

En nuestra investigación el humor negativo se expresaba con burlas y se dirigía preferentemente a carencia de habilidades o torpezas momentáneas de otros (as), parece evidente la influencia de los medios de comunicación que ponen este tipo de situaciones como medio de diversión y también las características de una sociedad que enfatiza los errores antes que los aciertos de los individuos, es preciso entender que estas situaciones pueden parecer graciosas y más ante los ojos de un niño o niña, pero también es necesario introducir oportunidades continuas para analizar que estas situaciones o eventos también pueden ser fuente de dolor físico y emocional para el individuo que experimenta el accidente (por ejemplo una caída) y que la reacción inmediata debe ser de ayuda antes que de burla hacia el accidentado.

Las diferencias entre varones y mujeres, además de las que ya hemos enfatizado, se centraron también en las expresiones de empatía con manifestaciones que coinciden con las investigaciones citadas por Shapiro (op. cit.) en las que se señala como las niñas preescolares tienden más a consolar a alguien que perciben en situación de congoja, mientras que los varones tienden a expresarse de maneras más prácticas, lo cual no implica que los varones no se preocupen por los demás, sino que sus expresiones empáticas son distintas y por lo mismo susceptibles de ser aprovechadas como recursos diferentes a los de las mujeres y no por ello desdenables o inferiores.

Respecto a la relación de las educadoras con los niños y niñas notamos que es fundamental la combinación de la aplicación de reglas con la comunicación y la confianza e incluso con expresiones humorísticas que faciliten estas relaciones (como lo han señalado Elias y cols. op. cit.) y que se realicen más investigaciones (como sugiere Dunn op. cit.) relacionadas con la formación social del niño que tengan que ver con el humor positivo en las interacciones con compañeros o con adultos, es fundamental estimular el aprendizaje de estas habilidades antes que permitir que disminuyan gradualmente conforme el individuo crece.

Es preciso que las personas involucradas en el ámbito educativo, principalmente los maestros, aprendan a distinguir el rol que juega cada miembro

de su grupo y la forma en que funciona su grupo en general y por segmentos (pequeños grupos), las variaciones en el estilo de aprendizaje de cada niño (a) y en sus estados de ánimo, la forma en que su propio estilo de enseñanza funciona, las formas en que se va modificando la organización de su grupo conforme los niños y niñas van adquiriendo o no habilidades.

Ya han señalado diversos autores (Del Val op. cit.; Cohen op. cit.; Palacios op. cit.) que el compromiso y la preparación profesional del maestro son fundamentales para su quehacer docente, pero estos aspectos corren el riesgo de perder sentido si no se desarrollan habilidades emocionales y capacidad de empatía hacia los niños y niñas, estos riesgos han sido continuamente señalados por Goleman (op. cit.), quien asevera que todos los títulos profesionales y los deseos de hacer bien las cosas se pueden ver saboteados por el inadecuado manejo de las propias emociones. Podemos afirmar que la educación de calidad tiene una fuerte base emocional y por eso coincidimos con Schmelkes (op. cit.-b), García (op. cit.-b) y otros en que los maestros (en este caso las educadoras) y las instituciones educativas deben buscar y generar opciones que permitan mejorar continuamente los procesos de enseñanza-aprendizaje en beneficio del desarrollo integral del niño (a) y no sólo en aspectos académicos tradicionales.

La necesidad de trabajar en el mejoramiento emocional de los profesores se enfatiza con hechos como el nerviosismo presentado por las educadoras de esta investigación cuando eran observadas en su labor cotidiana o como ellas lo manifestaban al ser presionadas por sus autoridades con las constantes exigencias de las cuales eran objeto, en este caso, además de ponerse de manifiesto las expresiones de inseguridad de las educadoras que no se atrevían a mostrar sus desacuerdos ante sus autoridades, surge la posibilidad de que los mecanismos de supervisión y de tipo administrativo no sean del todo flexibles para las educadoras y se presenten como lo ha señalado Bárcena (op. cit.) como manifestaciones de una estructura institucional de poder en donde se descalifica la participación de la educadora en la toma de decisiones, además de que la educadora asume este rol pasivo y sigue instrucciones, es decir, obedece, independientemente de las molestias y otro tipo de consecuencias que estas situaciones y actitudes les pueden generar.

La intervención de la educadora es fundamental para facilitar u obstaculizar el aprendizaje de habilidades de inteligencia emocional en cada niño y niña y de manera consciente o inconsciente está transmitiendo emociones constantemente por medio de distintos comportamientos y muchos de ellos se reproducen, de ahí la importancia de hacer a las educadoras conscientes de la mayoría de sus actitudes y comportamientos y de que se preparen no sólo en el terreno profesional, sino también en el conocimiento, regulación y dominio de sus propias emociones y que aprendan a aplicarlos en su relación con los niños y niñas con actitudes empáticas y acordes a los intereses y características de los niños y niñas preescolares.

Podemos concluir que la edad preescolar es una oportunidad idónea para iniciar la educación en inteligencia emocional, las distintas actividades realizadas

por las educadoras y profesoras observadas en nuestra investigación pueden ser valiosas pero son insuficientes, porque se requiere de variaciones constantes y un conocimiento cada vez más profundo de las características del niño preescolar y su desarrollo emocional y social, además de que consideramos que la educación emocional se da más en un terreno relacionado con actitudes y comportamientos cotidianos que en uno relacionado con objetivos pedagógicos específicos (lo cual no quiere decir que estos últimos no ayuden), por eso es necesario analizar en la educación aspectos relacionados con las dinámicas grupales cotidianas y las formas en que los temperamentos de cada individuo y grupo se van modificando, obvio es que también resulta fundamental involucrar a los padres y madres de familia en esta educación emocional.

La educación en inteligencia emocional en el preescolar exige entender las distintas competencias emocionales y la forma en que se manifiestan en los niños y las niñas, enfatizando el autoconocimiento y la empatía y entendiendo que todas estas habilidades se interrelacionan y son susceptibles de ser trabajadas de manera interdependiente.

REFERENCIAS

- Advances in the study of aggression (1984) Blanchard, R. and Blanchard, C. Orlando. Academic Press inc. Vol. 1. Pp. 177-215.
- Arias, F. (1981) Los tests. México. Trillas.
- Bank, S. y Kohn, M. (1988) El vínculo fraterno. Buenos Aires. Paidós. Pp. 249-287.
- Bárcena, A. (1988) Ideología y pedagogía en el jardín de niños. México. Océano.
- Barrera, G. (1979) La edad preescolar. Barcelona. Salvat. Pp. 27-39, 161-177.
- Bayless, K. y Ramsey, M. (1989) El jardín de infantes (Programas y prácticas). Buenos Aires. Paidós. Cap. 6.
- Bazant, M. (1996) Historia de la educación durante el Porfiriato. México. El Colegio de México. Pp. 38-40.
- Beltrán, J. (1983) Educación. (Educación para la comprensión, la cooperación y la paz). México. CONALTE. Pp. 171-181.
- Blechman, E. (1990) Emotions and the family. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 99-115.
- Boneta, M., Ramos, C. y Velázquez, P. (1954) Junta Nacional de Educación Normal. México. SEP. Pp. 11-29. Tomo-2.
- Brockert, S. y Braun, G. (s/f) Los tests de la inteligencia emocional. México. Océano.
- Buxarrais, M. y otros (1997) La Educación Moral en Primaria y Secundaria. SEP. Cooperación Española. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica. México-España. Biblioteca del Normalista. México. SEP. Pp. 15-18. (Documento extraído de una recopilación de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal en el año 2001).
- Castillo, C. (1984) Educación preescolar (Métodos, técnicas y organización). Barcelona. CEAC. Pp. 114-119.

Chilman, C., Cox, F. and Nunally, E. (1988) Variant family forms. California. SAGE. Pp. 7-14.

Cillerehuello, A., Grafigna, O., Martínez, M., Rodríguez, G., Rodríguez, L. y Tichahuer, G. (s/f) La inteligencia emocional en los equipos de trabajo. Disponible en: Argentina.mantra.com.ar/contenido/zona/frame.inteligenciaz.htm/.

Cohen, D. (1997) Como aprenden los niños. México. SEP. Pp. 44-135.

Colangelo, N. and Davis, G. (1991) Gifted Education. Massachusetts. Allyn and Bacon. Chapter-5.

Consejo Nacional de Población (1982) Manual de la familia. México. Talleres gráficos. Caps. 1 y 2.

Cooper, R. y Sawat, A. (1998) La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones. Bogotá. Norma.

Cruz, M. (2000-b) El papel de la inteligencia emocional en el desempeño académico a corto plazo de estudiantes de ingeniería de la escuela superior de ingeniería mecánica y eléctrica del IPN. México. UNAM. Pp. 39-61, 188-197.

Cruz, R., García, E. y Fernández, N. (1988-a) La docencia y la afectividad. México. SEP.

De'Catanzaro, D. (1999) Motivation and emotion. (Evolutionary, Physiological, Developmental and Social Perspectives). New Jersey. Prentice Hall. Pp. 247-264, 292-303.

Del Val, J. (1990) Los fines de la educación . México. Siglo XXI.

Díaz, L., Pérez, R. y Sánchez, M. (1982) Evolución histórica de la educación preescolar a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública. México. SEP.

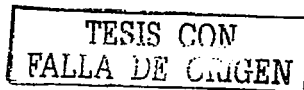
Dirección General Consultiva y de Servicios Sociales. Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal (1976) Bienestar emocional en guarderías. México. Morales hermanos. Pp. 43-45.

Dirección General de Educación Preescolar (1990) Propuesta Pedagógica de Educación Preescolar. México. SEP.

Dunn, J. (1993) Los comienzos de la comprensión social. Buenos Aires. Nueva visión. Cap. 8.

Dunn, J. y Kendrick, C. (1986) Hermanos y hermanas. Madrid. Alianza. Pp. 83-97, 159-170.

- Eliás, M., Tobias, S. y Friedlander, B. (1999) Educar con inteligencia emocional (Como conseguir que nuestros hijos sean responsables y adquieran un grado óptimo de sociabilidad). Barcelona. Plaza Janes.
- Esquivel, F., Heredia, M. y Lucio, E. (1992) Pruebas psicológicas para niños (Interpretación clínica). México. UNAM. Cap. 2.
- Fernández, A. (1992) La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Buenos Aires. Nueva visión. Cap. 3
- Fontana, V. (1989) En defensa del niño maltratado. México. Pax. Cap. 4.
- Foot, H., Morgan, M. and Shute, R. (1990) Children helping children. Chichester. John Wiley and sons. Pp. 259-273.
- Galindo, F., Gloria, M. y Mallén, G. (1992) Inteligencia artificial en México. México. UTM. Pp. 1-31, 63-69.
- Garanto, J. (1983) Psicología del humor. Barcelona. Heider. Cap. 2.
- García, S., Linaza, J. y Vega, J. (1992) Psicología evolutiva y educación preescolar. México. Santillana. Caps. 7 y 8.
- Gardner, H. (1987) Estructuras de la mente (La teoría de las múltiples inteligencias). México. Fondo de Cultura Económica.
- ° Gardner, H. (1993) La mente no escolarizada (Como piensan los niños y como deberían enseñar las escuelas). Barcelona. Paidós. Caps. 1 y 2.
- Gardner, H. (1995) Inteligencias múltiples (La teoría en la práctica). Barcelona. Paidós. Pp. 23-50.
- Gardner, H. (2001) La inteligencia reformulada (Las inteligencias múltiples en el siglo XXI). Barcelona. Paidós. Caps.4, 5 y 9.
- Gelles, R. (1987) Family violence. California. SAGE. Pp. 106-133.
- Gil, F. y León, J. (1998) Habilidades sociales. (Teoría, investigación e intervención) Madrid. Síntesis. Caps. 1, 8.
- Glidewell, J. (1977) The social context of learning and development. New York. Pp. 1-5, 101-131).
- Goleman, D. (1995) La inteligencia emocional (¿Porqué es más importante que el C.I.?). México. Javier Vergara.



- González, H. (2001) Autodominio: Primer paso para el desarrollo de la inteligencia emocional en el trabajo. México. UNAM. Pp. 22-72.
- Goodenough, F. (1957) Test de inteligencia infantil (Por medio de la figura humana). Buenos Aires. Paidós. Pp. 13-19.
- Grusec, J. And Lytton, H. (1988) Social development (History, Theory and Research). Chapter-5.
- Guilford, J. (1986) La naturaleza de la inteligencia humana. Barcelona. Paidós. Pp. 15-43.
- Haeussler, I. y Rodríguez, S. (1985) Manual de estimulación del niño preescolar (Guía para padres y educadores). Santiago de Chile. GALDOC.
- Haugeland, J. (1988) La inteligencia artificial. México. Siglo XXI. Pp. 9-47.
- Helios Centro Holista (1999-2002) Inteligencia emocional. Disponible en: <http://www.helios3000.net>.
- Hiebsch, H. y Clauss, G. (1966) Psicología del niño escolar. México. Grijalbo. Cap. 1.
- Hurlock, E. (1988) Desarrollo del niño. México. Macgraw Hill. Cap. 8.
- Jackson, P. (1974) Introduction to artificial intelligence. New York. Petrocelli books. Pp. 1-31.
- Jackson, P. (1996) La vida en las aulas. Madrid. Morata. Pp. 79-120.
- Kaufman, A. (1979) Psicometría razonada con el WISC-R. México. El manual moderno. Cap. 1.
- Kempe, S. (1979) Niños maltratados. Madrid. Morata. Pp. 21-84.
- Lane, R. and Nadel, L. (2000) Cognitive neuroscience of emotion. New York. Oxford University Press. Chapter-6.
- Larroyo, F. (1947) Historia contemporánea de la educación en México. México. Porrúa hermanos. Pp. 313-318.
- Larroyo, F. (1962) Historia general de la pedagogía. México. Porrúa hermanos. Pp. 370-371.
- Latapi P. (1999) La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana. Colección educación. México, UNAM. Centro de estudios sobre la universidad. Plaza y Valdez editores.

- Lazarus, R. (1994) *Pasión y razón*. Barcelona. Paidós. Pp. 122-178.
- Ledoux, J. (1998) *The emotional brain. (The mysterious underspinnings of emotional life)*. New York. Touchstone. Chapters 1, 2, 6 and 9.
- Leighton, C. (1992) *El desarrollo social en los niños pequeños. (Egocentrismo y altruismo)*. Barcelona. Gedisa. Pp. 34-80.
- Leopold, J. (Early Deprivation of Empathic Care). Madison. International Universities Press. Chapter-2.
- Lewis, M. and Granic, I. (2000) *Emotion, development and self organization (Dynamic System Approaches to Emotional Development)*. United Kingdom. Cambridge University Press. Chapters 6, 8 and 10.
- Liublinskaia, A. (1971) *Desarrollo psíquico del niño*. México. Grijalbo. Cap. 4.
- López, M. y Homar de Aller, A. (1970) *Educación preescolar*. Buenos Aires. Troquel. Pp. 185-192.
- Loredo, A. (1994) *Maltrato al menor*. México. Interamericana. Pp. 1-10.
- Lyman, H. (1977) *Las puntuaciones de los tests y sus significados*. México. El manual moderno. Pp. 12-14.
- Machado, L. (1975) *La revolución de la inteligencia*. México. Seix barral.
- Marrero, H., Gámez, E., Espino, O. y León, I. (1989) *Inteligencia humana (Más allá de lo que miden los tests)*. Barcelona. Labor universitaria. Pp. 35-73, 135-139.
- Medina, A. (1962) *Educación de párvulos*. Barcelona. Labor. Pp. 52-59.
- Meirovits, M. y Jacobs, P. (1985) *Desafío a su inteligencia*. Barcelona. Ediciones roca. Pp. 12-13.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. y Kazdin, A. (1987) *Las habilidades sociales en la infancia (Evaluación y tratamiento)*. Barcelona. Martínez Roca. Cap. 1.
- Mugny, G. y Doise, W. (1983) *La construcción social de la inteligencia*. México. Trillas. Pp. 24-51.
- Mújina, V. (1990) *Psicología de la edad preescolar (Un manual completo para comprender y enseñar al niño desde que nace hasta los siete años)*. Madrid. Visor. Pp. 139-168.

Muñoz, J. y Castellón, J. (1969) La preparación del magisterio en México (Situación en 1960). México. Centro de estudios educativos, A.C. Cap. 1.

Naifeh, S. y White, G. (1990) ¿Porqué los hombres ocultan sus sentimientos? Buenos Aires. Javier Vergara. Pp. 24-29, 153-168.

Oatley, K. and Jenkins, J. (1996) Understanding emotions. Massachusetts. Blackwell. Chapter-10.

Oleron, P. (1978) La inteligencia. Barcelona. Oikos-tau ediciones. Pp. 71-91.

O'neill, N. y O'neill, G. (1976) Matrimonio abierto. México. Grijalbo. Pp. 110-142.

Palacios, J. (1990) Desarrollo psicológico y procesos educativos. Madrid. Alianza. Pp. 367-368.

Palerm, A. (1969) Planteamiento integral de la educación en México. México. Ediciones productividad. Cap. 3.

Papalia, D. y Wendkos, S. (1978-a) Psicología del desarrollo (De la infancia a la adolescencia). Bogotá. Macgraw Hill.

Papalia, D. y Wendkos, S. (1997-b) Desarrollo humano. Bogotá. Macgraw Hill.

Pearce, J. (1997) Animal learning and cognition. United Kingdom. Psychology Press. Chapter-1.

Pérez, C. (1948) "Castañeda Estefanía. La vida y obra de una gran kindergarten". Ciudad Victoria, Tamaulipas. Dirección General de Educación Preescolar.

Piaget, J. (1961) La formación del símbolo en el niño. México. Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. (1969) The child's conception of number. London. Routledge and Kegan. Pp. 3-4, 240-243.

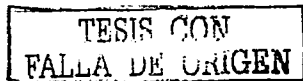
Piaget, J. (1972) El lenguaje y el pensamiento en el niño. Buenos Aires. Edit. Guadalupe. P. 136.

Piaget, J. (1973) Estudios de psicología genética. Buenos Aires. Emecé editores. Cap. 1.

Piaget, J. (1978) El desarrollo de la noción de tiempo en el niño. México. Fondo de Cultura Económica. Caps. 1 y 10.



- Piaget, J. (1983) Seis estudios de psicología. Barcelona. Ariel. Pp. 7-48.
- Piaget, J. (1985) El nacimiento de la inteligencia en el niño. Barcelona. Crítica. Caps. 1 y 6.
- Piaget, J. and Inhelder, B. (1969) The psychology of the child. London Roulledge and Kegan.
- Pineda, Z. (1964) La educación de los párvulos en México. México. Fernández editores.
- Poder Ejecutivo Federal (1989) Programa para la modernización educativa (1989-1994). México. Separata Educación básica.
- Ramos, J. (1970) La preparación profesional de las educadoras y sus transformaciones. México. SEP. Pp. 15-34, 79-82.
- Raven, J. (1988) Test de matrices progresivas. México. Paidos.
- REDIE (1998) Efectividad emocional (Ideas sobre el concepto de inteligencia emocional y su importancia en el desarrollo del individuo y las organizaciones). Disponible en www.caminantes.net/web/psicologia/efectividad.htm
- Rohwer, Jr. C., Ammon, M. and Cramer, B. (1974) Understanding intellectual development. Illinois. Dryden Press. Pp. 1-9.
- Roman, J. y los redactores de los libros TIME LIFE (1979) La mente. México. TIME LIFE.
- Rubin, C. y Rubin, J. (1990) Cuando las familias se pelean. México. Paidos. Cap. 7.
- Schmelkes, S., (1992-a) Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México. SEP. Pp. 55-88.
- Schmelkes, S. (1997-b) La escuela y la formación valoral autónoma. México. Castellanos editores.
- Secretaría de Educación Pública (1963) Teoría y aplicación de la reforma educativa. México. SEP. Pp. 19-20.
- Secretaría de Educación Pública (1970) La educación Pública en México (1964-1970). México. SEP. P. 45.
- Secretaría de Educación Pública (1990) Programa para la modernización educativa. México. SEP.



Secretaría de Educación Pública (1992) El jardín de niños y el desarrollo de la comunidad. México. Fernández Cueto.

Secretaría de Educación Pública (1992) Programa de Educación preescolar (Método de programas por proyectos). México. Fernández Cueto. Pp. 5-19.

Shapiro, L. (1997) La inteligencia emocional de los niños. Buenos Aires. Javier Vergara.

Solana, F. (1979) Programas y metas del sector educativo. (1979-1982). México. SEP. Pp. 23, 38, 57.

Spencer, M. (1971) Para comprender a Piaget. Barcelona. Ediciones Península. Pp. 5-72.

Stern, D. (1977) La primera relación madre-hijo. Madrid. Morata. Cap. 7.

Sternberg, R. (1988) Inteligencia humana III (Sociedad, cultura e inteligencia). Barcelona. Paidós. Pp. 797-829, 1003-1005.

Sternberg, R. (1990) Metaphors of mind (Conceptions of the nature of intelligence). New York. Cambridge University Press. Chapter-11.

Sternberg, R. (1997) Inteligencia exitosa. Barcelona. Paidós. Caps. 1 y 8.

Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (1998) Guía para la planeación de la docente. México. SEP.

Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (1999) Orientaciones pedagógicas para la educación preescolar de la Ciudad de México. México. SEP.

Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (2000) Orientaciones pedagógicas para la educación preescolar de la Ciudad de México. México. SEP.

Super, D. (1962) Appraising vocational fitness (By means of psychological tests). New York Harper and Row Publishers. Pp. 83-84.

Taylor, B. (1989) Que hacer con el niño preescolar. Madrid Morata. Pp. 123-179.

Tonner, Y. y Turecky, S. (1987) El niño difícil. Norma. Colombia. Pp. 11-35.

Torres, R. (1998) Que y como aprender. (Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares). México. SEP (Biblioteca para la actualización del maestro). Pp. 60-90.

Universidad Pedagógica Nacional (1981) Política Educativa en México. México. SEP. VOL. 3 Pp. 54, 55, 70-71, 148.

Vernon, P. (1982) Inteligencia, herencia y ambiente. México. El manual moderno. Pp. 45-53.

Weisinger, H. (1998) La inteligencia emocional en el trabajo (La comprensión de las propias emociones como una forma de lograr la comunicación óptima). Buenos Aires. Javier Vergara. Cap. 1.

Wipfler, P. (1996) Como fijar límites a nuestros niños. (Texto simplificado con traducción de Martín Lamarque). Palo Alto California. Parents Leadership-institute.

Wolff, W. (1971) La personalidad del niño en edad preescolar. Buenos Aires. Universitaria. Cap. 2.

Yeton, S. y Weinstein, G. (1988) La psicología en el aula. México. Trillas.

Zapata, R. (1951-b) La educación preescolar en México. México. SEP. Pp. 93-188.

Zapata, R. (1962-a) Teoría y práctica del jardín de niños. México. Editorial Manuel León Sánchez. Pp. 9-39.

ANEXOS

ANEXO 1

DEFINICIÓN DE LAS CATEGORÍAS A OBSERVAR

EMPATÍA: Reconocer emociones en los demás, saber lo que otro siente a través de señales casi siempre no verbales, comprender estos sentimientos que indican lo que otros necesitan o quieren y actuar en consecuencia.

EXPRESIÓN DE EMOCIONES: Tener la capacidad de conocerse a sí mismo para así conocer las emociones propias y tener la capacidad de exteriorizarlas incluso de manera intencional.

CAPACIDAD DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: Poder considerar la magnitud de un problema (principalmente de tipo social) considerando opciones para comprenderlo, dar sugerencias de solución o incluso solucionarlo (depende de la capacidad de planificar una secuencia lógica de acciones que den como resultado la consecución de una meta deseada).

ATENCIÓN HACIA LOS DEMÁS: Reconocer la importancia de manifestar comportamientos de apoyo y cortesía hacia los demás.

AUTODOMINIO: Capacidad de controlar el impulso sentando las bases de la voluntad y el carácter, mantener bajo control nuestras emociones perturbadoras.

AUTOMOTIVACIÓN: Capacidad de motivarse a sí mismo y persistir ante las decepciones, ordenando las emociones al servicio de un objetivo.

CAPACIDAD DE COMUNICACIÓN: Contar con habilidades que faciliten la comunicación con los demás facilitando el desarrollo de la socialización.

HABILIDADES DE SOCIALIZACIÓN: Habilidades que permiten a un individuo tener la sensibilidad para experimentar un número creciente de interacciones satisfactorias con los demás.

RESPECTO: Implica el conocimiento de las reglas y el tener la capacidad de valorar su utilidad en el desarrollo personal (autorrespeto) y en la convivencia armónica con los demás.

REGULAR EL HUMOR: Contar con aptitudes para mantener un humor positivo o para transformar el mal humor. Permitirse disfrutar del buen humor y usarlo como una manera de conseguir aceptación social y enfrentar los conflictos psicológicos y sociales.

ANEXO 2

DEFINICIÓN DE LOS COMPORTAMIENTOS BASE DE OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS

EMPATÍA:

- Motivan a los demás para culminar una actividad.
- Verbalizan señales de emociones en los demás.
- Actúan en consecuencia de señales emocionales de los demás.

EXPRESIÓN DE EMOCIONES:

- Hablan de sus propias emociones (alegría, enojo, tristeza, etc.).
- Expresan gestualmente sus emociones de manera intencional.
- Dan muestras de interés, aceptación y/o afecto por los demás.

CAPACIDAD DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS:

- Intervienen en las interacciones planteando alternativas de solución a conflictos específicos. (principalmente sociales).
- Practican procesos de resolución de problemas paso a paso y persistentemente.
- Terminan por sí mismos las tareas que se les asignan, independientemente de los obstáculos.
- Ofrecen sugerencias apropiadas al tema o al problema en cuestión.

ATENCIÓN HACIA LOS DEMÁS:

- Ayudan a los demás cuando éstos lo necesitan.
- Realizan actos de cortesía cuando hay oportunidad (por ejemplo levantarle un objeto a alguien).
- Muestran a sus compañeros (as) conductas cooperativas y pro-sociales.
- Hacen afirmaciones positivas acerca de los demás.

AUTODOMINIO:

- Se detienen (planeando las cosas) y posteriormente ejecutan la acción.
- Después de experimentar una emoción logran controlarla y expresarla por medios socialmente aceptables.
- Logran posponer la gratificación (dulce, comida o actividad placentera) durante el tiempo y espacios pre-establecidos por reglas explícitas.

AUTOMOTIVACIÓN:

- Emplean el lenguaje para automotivarse en actividades o autoguiarse en las mismas.
- Intentan reiteradamente resolver situaciones conflictivas que se les presentan.
- Hacen afirmaciones positivas acerca de sí mismos y se autovaloran por sus logros.

CAPACIDAD DE COMUNICACIÓN:

--Expresan sus necesidades, experiencias, ideas y sentimientos con claridad.

--Escuchan atentamente cuando una persona está hablando.

--Establecen contacto visual con los demás al establecer conversaciones.

HABILIDADES DE SOCIALIZACIÓN:

--Emprenden actividades en conjunto de manera espontánea.

--Muestran habilidades para integrarse a las actividades con los demás, principalmente en el juego, las conversaciones y las tareas escolares.

--Platican para resolver sus conflictos.

RESPECTO:

--Comparten objetos y espacios con los demás.

--Reportan cuando alguien ha violado alguna regla o muestran contrariedad por ello.

--Presentan buenos modales (respetan turnos al hablar, saludan, se despiden, etc.).

REGULAR EL HUMOR:

--Emplean con frecuencia chistes, absurdos, rimas y otros recursos sin agredir a los demás y provocando risas.

--Comprenden regularmente comentarios y acciones humorísticas de los demás y lo manifiestan con risas o comentarios adicionales al respecto.

--Participan activamente en juegos grupales donde la risa y el gozo son los principales componentes.

ANEXO 3

FACTORES A OBSERVAR EN EL AMBIENTE DEL NIÑO (A) PREESCOLAR (CONDICIONES FÍSICAS, SOCIALES Y EXTERNAS)

CONDICIONES FÍSICAS (MATERIALES, MOBILIARIO Y ESPACIOS):

--Las condiciones físicas son apropiadas o inapropiadas para el desarrollo de la inteligencia emocional (son suficientes, funcionales para la actividad planeada, resistentes, manejables, etc.).

--La función que tienen las condiciones físicas en la inteligencia emocional es predominantemente positiva o negativa (sirven como apoyo u obstaculizan, son viables para dar apoyo a los niños y niñas, etc.

CONDICIONES EXTERNAS:

--Intervención de otras educadoras, directora, supervisoras u otras personas en la dinámica grupal.

EDUCADORAS:

--Actitudes de las educadoras hacia manifestaciones espontáneas de inteligencia emocional de los niños (as).

--Empleo de recursos que la educadora hace para ponerlos en función de la inteligencia emocional.

--Manejo de grupo de parte de la educadora y sus actitudes hacia los niños y las niñas (aunque no presenten manifestaciones de inteligencia emocional).

--Manejo de actividades (sean éstas intencionales o no) en las que la educadora maneje factores de inteligencia emocional.

SITUACIONES DE INTERACCIÓN EN GRUPO:

--Características de las manifestaciones de inteligencia emocional de los niños (as).

--Manejo que los niños y niñas hacen de las manifestaciones de inteligencia emocional, ya sean propias o de los demás.

--Inicio, proceso y final de situaciones grupales en donde se involucran factores de inteligencia emocional.

ANEXO 4

HOJA DE OBSERVACIÓN DESCRIPTIVA

FECHA: _____
GRUPO: _____
SESIÓN No. _____
ASISTENCIA NIÑOS: _____
NIÑAS: _____

DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN:

ANEXO 5

CATEGORÍAS ADICIONALES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

LIDERAZGO

ORGANIZACIÓN

CATEGORÍAS OPUESTAS A INTELIGENCIA EMOCIONAL

CARENCIA DE AUTODOMINIO

LIDERAZGO NEGATIVO

NO RESPETO

DESORGANIZACIÓN

RESOLUCIÓN INADECUADA DE CONFLICTOS

CARENCIA DE EMPATÍA

CARENCIA DE HABILIDADES DE SOCIALIZACIÓN

CARENCIA DE AUTOMOTIVACIÓN

DIFICULTADES DE COMUNICACIÓN

CARENCIA DE ATENCIÓN HACIA LOS DEMÁS

DIFICULTAD PARA EXPRESAR EMOCIONES

HUMOR NEGATIVO

NOTA: Estas categorías surgieron en el transcurso de la investigación y por eso no fueron definidas ni descritas como fue el caso de las categorías de la inteligencia emocional, ya que en el caso de estas últimas, se contó con un marco teórico y análisis del mismo para determinarlas previamente. Sin embargo, consideramos valioso incluir estas categorías para enriquecer el contenido del trabajo.