



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**"La Inteligencia Emocional en Niños Preescolares
Como prevención Primaria Para El Bullying"**

T E S I S I N A
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A (N)

HORTA GRANADOS GUADALUPE

Directora: Lic. **María de los Ángeles Campos Huichán**

Dictaminadores: Mtra. **Carolina Rosete Sánchez**

Mtra. **Patricia Suárez Castillo**





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

Agradezco primeramente a Dios por todas las bendiciones que me ha dado, principalmente por la familia tan hermosa que tengo y por todas las personas que ha puesto en mi camino, porque todas ellas han dejado un aprendizaje en mi vida.

También por la esperanza de que todo lo que sucede es para bien.

A mis padres por el amor, el cariño y la dedicación con la que me han guiado en la vida. Les amo, son simplemente perfectos para mí, les agradezco infinitamente todas sus enseñanzas, su paciencia, sus palabras, su esfuerzo y apoyo incondicional.

A mis hijos mis grandes maestros en la vida, mi motor principal. Gracias por su entusiasmo por vivir, por sus sonrisas, por sus palabras de amor, por todos los detalles que tienen para conmigo, por sus abrazos y besos, y por todo lo que he aprendido a través de ustedes.

A mi compañero de vida, por todas las experiencias que hemos tenido juntos, por el amor que existe entre nosotros, por el apoyo que nos tenemos para todas las situaciones que se nos han presentado y por ser como eres, gracias, bendito el momento en el que te conocí.

A mis hermanas hermosas, por su apoyo, por su amor, por ese lazo tan grande que nos une y que existe entre nosotras. Desde lo más profundo de mi corazón les agradezco que estén conmigo en todo momento.

A mis suegros por darme su apoyo, su amor, su ejemplo y por haber cuidado de mis hijos con mucho amor.

A mis abuelitas hermosas a las cuales extraño mucho, gracias por todo lo que me dieron, por sus muestras de cariño, por su amor incondicional y por sus palabras que en algún momento de mi vida me sirvieron para ver la vida desde otra perspectiva.

A todos mis tíos que siempre han estado cuando los he necesitado, en especial a mi tía Esther por la fortaleza que siempre ha tenido y que ha sido un

ejemplo para mí, a mi tía Rosario y mi tío José Luis por el amor que me han dado y que me han tenido desde siempre, a mi tía Juanita que ya partió y que durante mucho tiempo lleno a toda la familia de mucho amor y atenciones.

A mis primos y primas gracias por los lazos de amor y cariño que tenemos, en especial a Miguel y Pablo por cuidar por tantos años a mi abuelita.

A mi amiga Chío González y a toda su familia, gracias por permitirme estar en sus vidas, un beso y un abrazo grande al Sr José González donde quiera que se encuentre gracias por todo su apoyo y cariño que tuvo para con mi familia.

A todos mis sobrinos por su amor y cariño.

A mis cuñadas, cuñados y compadres por ser parte de mi vida.

A mis sinodales por todo su tiempo, comentarios y correcciones para este trabajo, en especial para la Lic. Ángeles Campos a la cual estimo mucho, Dios la bendiga y nos bendiga a todos.

Gracias.

ÍNDICE

RESUMEN

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1:	
HISTORIA DE LA INTELIGENCIA Y LA EMOCIÓN	4
1.1 Historia de la Inteligencia	4
1.2 Historia de las emociones	8
CAPÍTULO 2:	
INTELIGENCIA EMOCIONAL	25
2.1 Inteligencias Múltiples	26
2.2 Competencias de la Inteligencia Emocional (IE).....	30
2.2.1 Conocimiento de las propias emociones (autoconocimiento).....	30
2.2.2 Capacidad de controlar las emociones (autocontrol)	32
2.2.3 Capacidad de motivarse a sí mismo (automotivación).....	33
2.2.4 Reconocimiento de las emociones ajenas (empatía).....	34
2.2.5 Control de las relaciones (destreza social).....	36
CAPÍTULO 3:	
DESARROLLO DEL NIÑO EN LA PRIMERA INFANCIA Y LA REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN BÁSICA.....	40
3.1 Desarrollo físico	41
3.2 Desarrollo motriz.....	41
3.2 Desarrollo intelectual.....	44
3.4 Desarrollo social y personalidad.....	46
3.5 Desarrollo emocional.....	48
3.6 La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).....	52
CAPÍTULO 4:	
ACOSO ESCOLAR (BULLYING).....	56

4.1	Agresor.....	59	
4.2	Víctimas.....	62	
4.3	Espectadores.....	64	
4.4	Consecuencias para el agresor	65	
4.5	Consecuencias para la víctima	66	
4.6	Consecuencias para el espectador	67	
CAPÍTULO V			
PROGRAMA			69
5.1	Conocimiento de las propias emociones (autoconciencia).....	72	
5.2	Autocontrol.....	80	
5.3	Automotivación.....	84	
5.4	Empatía.....	88	
5.5	Solución de problemas.....	90	
CONCLUSIONES.....			95
BIBLIOGRAFÍA.....			99

RESUMEN

El fenómeno del acoso escolar es el suceso más grave y riesgoso que viene aconteciendo en la escuela del presente por lo que, su abordaje urge no solo como una alternativa de atención individual, sino colectiva, en perspectiva preventiva y no solo interventiva, que incluya el papel de la convivencia en la escuela, para ello la Inteligencia Emocional (EI) juega un papel relevante en la formación y desarrollo humano.

El presente trabajo es de tipo documental y tiene como objetivo general analizar las formas y consecuencias del acoso escolar esto con el fin de proponer un programa de intervención primaria en jardines de niños teniendo como base la IE, para que el docente aplique en el aula y con esto crear una sana y productiva convivencia escolar.

Para ello se realizó una revisión bibliográfica para conocer los abordajes teóricos tanto de la IE y el acoso escolar como la enseñanza aprendizaje basado en competencias que propone la Secretaría de Educación Pública (SEP).

INTRODUCCIÓN

Actualmente estamos creciendo en una sociedad en la que los medios tecnológicos, como son TV, radio, películas, video juegos, internet, etc. nos están desensibilizando de la violencia, están haciendo de ésta algo común; desde que nacemos nos enseñan a ser violentos ¿quién no ha escuchado a la clásica mamá que le dice a su hijo?: “si te pegan, pégale tú también y más fuerte si no, yo soy la que te voy a pegar si no te defiendes” y es a partir de aquí en donde no sólo nos enseñan a resolver nuestros problemas a golpes, sino a que ante la violencia que vemos no actuamos, que pensemos que las películas, en donde ya no digamos el villano, sino el héroe mata a todos los malos, es algo entretenido y que vale la pena ver; hacen que esta desensibilización aumente a tal grado que cuando la llegamos a ver en las noticias no nos causen impacto, sino morbo.

Estamos viviendo en una época en donde inhibir nuestras emociones está siendo algo tan normal para que éstas no nos afecten, creando así mecanismos de protección que nos llevan a no actuar cuando presenciamos una injusticia o a vanagloriarnos del fracaso de los demás, no cultivamos sentimientos de alegría, empatía, hacia las demás personas. Y aunque la tecnología durante mucho tiempo nos ha facilitado la vida, estamos llegando a un punto en donde los resultados que está teniendo es crear seres más individualistas, que no tengan estrategias de comunicación con las demás personas; crecemos juntos pero aisladamente, no nos interesa lo que pase a nuestro alrededor y, si nos interesa, no tenemos estrategias o formas de comunicarnos y de relacionarnos.

Con respecto a este punto, una serie de psicólogos han venido estudiando cómo podemos comunicarnos y relacionarnos mejor, y han descubierto que las personas que más se comunican y se relacionan, tienen una serie de beneficios en su persona y en su vida profesional y familiar. Estas personas están catalogadas

como inteligentes pero no en su coeficiente intelectual, sino en sus emociones (Goleman 2000).

Estas personas no recurren a la violencia para solucionar sus problemas y no reaccionan impulsivamente ante algún percance. Desgraciadamente estas personas son la minoría, ya que, la violencia se observa en todos los ámbitos en donde nos movemos: en la familia, en el trabajo, en la colonia o barrio, así como en la escuela en donde se está presentando con mucho más frecuencia la violencia entre escolares (Bullying en inglés). El cual se define como una forma de violencia mental o física, entre personas de la misma edad y que ocurre de forma repetida e intencionada (Cerezo, 2004). En donde las consecuencias que tiene van desde el suicidio, el asesinato, delincuencia, etc.

Por esta razón, en la escuela se debe plantear el propósito de enseñar a los alumnos a ser emocionalmente más inteligentes, dotándoles de estrategias y habilidades emocionales básicas que los protejan de los factores de riesgo o, al menos que aminoren sus efectos negativos.

Derivado de lo anterior, se considera absolutamente necesario buscar estrategias de enseñanza que permitan el desarrollo de estas habilidades en los niños, es así que surge el interés por desarrollar esta tesina titulada: "Inteligencia Emocional en Niños Preescolares como Prevención Primaria para el Bullying". Con el firme objetivo de conocer los abordajes teóricos tanto de la Inteligencia Emocional (EI), el acoso escolar y el desarrollo de los niños en edad preescolar y proponer un programa de intervención primaria en jardines de niños teniendo como base la IE.

La razón por la cual es importante crear programas de desarrollo emocional en estas edades, radica en que se ha demostrado que estos son los años críticos para el desarrollo de la personalidad. En ella el niño adquiere destrezas y habilidades que le servirán para toda su vida (Azcoaga, 1981).

Por lo tanto en el capítulo 1 se hablará sobre la historia de la inteligencia y la emoción, para que se observe cómo se ha venido estudiando la inteligencia y las emociones y sobre todo las investigaciones que se han hecho sobre la emoción.

En el capítulo 2 se habla más específicamente de la Inteligencia Emocional y de las cinco dimensiones que tienen las personas con inteligencia emocional, que

serían: autoconciencia, autocontrol, automotivación, empatía y solución de problemas.

Debido a que la plasticidad cerebral se manifiesta principalmente durante la etapa de mayor desarrollo del hombre, entre el nacimiento y los cinco o seis años de edad, se hablará en el capítulo 3 sobre el desarrollo del niño preescolar y la Reforma Integral de la Educación Básica que es actualmente el programa que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha implementado en todos los Jardines de Niños. Esto con el objetivo de crear un programa que se ajuste a lo estipulado por la SEP.

El capítulo 4 describe la historia del acoso escolar (Bullying), sus personajes y las consecuencias para cada uno de ellos.

Por último el capítulo 5 plantea un proyecto de trabajo para desarrollar la Inteligencia Emocional en los niños preescolares, utilizando las cinco dimensiones de la Inteligencia Emocional.

I

HISTORIA DE LA INTELIGENCIA Y LA EMOCIÓN

1.1 Historia de la inteligencia

Hace un millón de años, en el interior del continente africano comenzó la carrera de la hominización, cuando un grupo de antropoides empezó a utilizar herramientas y a caminar de modo erecto, desarrollando el lenguaje y la capacidad de utilizar símbolos. Tras sucesivas generaciones, aquel ancestro del ser humano fue perfeccionando su estructura mental, paralelamente a esto el cerebro fue evolucionando hasta convertirnos en seres pensantes, o inteligentes (Portellano, 2005).

Según Burt (1955, citado en Vernon 1979), la palabra inteligencia fue introducida por Cicerón aproximadamente en el año 62 a.C. en Roma, para significar el concepto de capacidad intelectual. La palabra inteligencia proviene del latín, *intellegentia*, que proviene de *intellegere*, término compuesto de *inter* que significa dentro, y *legere* que significa reunir escoger, por lo que etimológicamente, inteligente es quien sabe escoger.

A pesar de que etimológicamente se sabe qué es inteligencia, uno de los aspectos más importantes de esta, es cómo medirla, para esto Franz Joseph Gall un anatomista y fisiólogo alemán, fue uno de los primeros autores que realizó una investigación sobre la medición de la inteligencia; mientras asistía a la escuela primaria durante la segunda parte del siglo XVIII, observó una relación entre determinadas características mentales de sus condiscípulos y la forma de sus cabezas. Él observó que los niños con ojos prominentes mostraban buena memoria. Se aferró a esta idea y al recibirse como médico y como científico algunos años más

tarde, la colocó en el centro de una disciplina que denominó “frenología”, que aspiraba a ser ciencia (Gardner, 1994).

Gall fue uno de los primeros autores que afirmaron que las funciones mentales residen en áreas específicas del cerebro y que esto determina el comportamiento, asumió que la superficie del cráneo refleja el desarrollo de estas zonas.

Por otra parte algunos autores consideraron que la inteligencia es una facultad mental general compuesta de elementos o factores interrelacionados, que está determinada genéticamente y que, por tanto, permanece relativamente estable a lo largo de la vida del individuo. Uno de los primeros estudios científicos que avala esta teoría es el de Sir Francis Galton (1869, citado en Guilford, 1994), primo hermano de Charles Darwin, quien menciona que el factor más importante de la inteligencia es el genético, mucho más que el ambiental; Galton subrayaba que la propia naturaleza o conjunto de dotaciones innatas del individuo, era un factor determinante del éxito en la vida. Para demostrarlo, estudió a una serie de hombres eminentes. Comprobó que los padres que presentaban características sobresalientes tendían a tener hijos con iguales características y pensó que esto debía explicarse fundamentalmente en función de la naturaleza y no de la crianza.

A Galton le preocupaba además la medición de la inteligencia y propuso una técnica conocida como el Método biométrico, que consiste en evaluar ciertas características físicas como la fuerza con que se aprieta el puño, la circunferencia del cráneo, el tiempo de reacción refleja, la habilidad para distinguir entre luces pesos, tonos, entre otras.

Sin embargo no fue sino hasta finales del siglo XIX en Francia, cuando a Alfred Binet (pedagogo y psicólogo francés) se le asignó crear una forma mecánica de identificar a alumnos que necesitaran una educación especial, cuando comprobó, que no se podía evaluar la inteligencia midiendo atributos físicos, como el tamaño del cráneo (frenología) o la fuerza con que se aprieta al cerrar el puño. Por ello, rechazó el método biométrico defendido por Sir Francis Galton, proponiendo un nuevo método de ejecución en el cual la inteligencia se calcula en base a la correcta ejecución de tareas que exigían comprensión, capacidad

aritmética y dominio del vocabulario, entre otros. Binet entonces elaboró un test capaz de diferenciar alumnos cuyas capacidades les permitirían adaptarse al sistema educativo normal de aquellos alumnos que necesitarían un refuerzo extra, señalando además las carencias de los mismos. En 1903, Binet publicó “Estudios Experimentales sobre la Inteligencia”, donde explicaba los problemas que presentaba establecer las diferencias entre los niños aventajados y los retrasados y los métodos empleados para evaluar sus diferencias. En 1905, Binet con la colaboración de su antiguo alumno Theodore Simón, trabajó en la elaboración de test para medir la edad mental, o capacidad promedio que supone posee un individuo y en particular un niño, en una edad determinada. Este concepto llevó más adelante al de Cociente de Inteligencia (CI), que se calcula dividiendo la edad mental entre la edad cronológica y multiplicando por cien (López y González, 2004).

En 1916 esta prueba se tradujo al inglés y pasó a llamarse Test de Stanford (porque se tradujo en la Universidad de Stanford) o Test de Stanford-Binet.

En 1919 Jean Piaget (un epistemólogo, psicólogo y biólogo suizo), enseñó en una escuela para niños dirigida por Alfred Binet, con quien había estudiado brevemente en la Universidad de París. Ahí, mientras calificaba algunas instancias de las pruebas de inteligencia, Piaget notó que los niños daban respuestas equivocadas a ciertas preguntas de manera consciente.

Sin embargo, Piaget no se centró en el hecho de que las respuestas fuesen equivocadas, sino en el patrón de errores que niños más grandes y adultos no mostraban. Esto lo llevó a la teoría de que el proceso cognitivo o pensamiento de los niños jóvenes es inherentemente diferente del de los adultos.

Los primeros trabajos de Piaget en la década de 1920 se recibieron con desconfianza, no sólo porque rechazaba las técnicas y los reactivos psicométricos, sino también porque parecía pretender que todos los niños pasan por una serie de etapas cualitativamente diferentes en el desarrollo de su pensamiento: sensoriomotor, preoperacional y egocéntrico, concreto, y finalmente de operaciones formales. El enlace de estas etapas con edades particulares, sugirió que las atribuía plenamente a la maduración. Sin embargo, más adelante señaló específicamente que el progreso intelectual depende no sólo del crecimiento cerebral, sino también

de la interacción de los niños con el ambiente físico y social, así como del proceso que denominó equilibración, o sea, la acumulación de una jerarquía de esquemas, cada vez más eficaces, o de estructuras mentales. (Betancourt y Pavajeau, 2003)

Esta opinión se manifestó en su cuidadosa observación de las subetapas sucesivas del desarrollo sensoriomotor, y los comienzos de la formación de imágenes y la interiorización del pensamiento en sus propios hijos de 0 a 2 años de edad. Demostró que la primera resolución de problemas se basa, en gran parte, en tanteos (ensayo-error); y que éstos se abrevian progresivamente mediante el procesamiento mental interno. Asignó al lenguaje un papel bastante secundario: los niños no adquieren tantos nuevos esquemas o reactivos cuando se les dicen o enseñan, como al hacerlo mediante el descubrimiento a través de sus propias interacciones con su ambiente. Sin embargo, más adelante el lenguaje sirve para rotular los esquemas, y para poder realizar un pensamiento más rápido y flexible.

Así, para Piaget, la inteligencia no es una facultad causal o distintiva de la mente, sino una extensión de los procesos biológicos de adaptación, que se puede observar en toda la evolución de los animales (Vernon, 1979).

A finales de la década de 1980, la inteligencia era todavía vista como un don que poseían unos pocos individuos en niveles tan altos que eran definidos como genios o talentos, y requerían de un trato educativo especial que favoreciera el despliegue de todas sus facultades cognitivas, de manera que aprovecharan al máximo ese potencial mental que genéticamente tenían a su disposición.

El valor numérico asignado al desempeño de un sujeto en una o varias pruebas de inteligencia, determinaba su ubicación en el sistema educativo, es decir, su cualidad de “normal”, “discapacitado psíquico” o “talento superior”; al mismo tiempo que garantizaba su permanencia en el mismo, dada su condición de estabilidad. De acuerdo con ello, se generaba lo que pronto se llamó el efecto Mattheus, según el cual la estimulación de la inteligencia que reciben los niños “talento” ubicados en programas especiales para tal efecto, incrementa notablemente sus facultades innatas porque están siendo permanentemente estimuladas, mientras que desfavorece las de aquellos que no se ubican en el mismo programa, y por ende, carecen de la estimulación necesaria.

Las más recientes investigaciones (Lebeer, 2002; Feuerstein y Kozulin, 2002) en el área de las neurociencias corroboran lo anterior, ya que mencionan que el cerebro humano no es una máquina fija, cuyas propiedades vienen determinadas antes del nacimiento, sino que demuestran que el cerebro es un órgano sumamente “plástico” donde constantemente se generan sinapsis y otras nuevas conexiones entre las células neuronales que hacen que el cerebro se modifique en estructura y función, siendo este proceso de modificabilidad reforzado por la estimulación y el aprendizaje.

A pesar de estas últimas investigaciones, la inteligencia ha sido usada durante mucho tiempo como excusa para ordenar a los seres humanos, se ha considerado que entre mayor inteligencia tenga una persona, mayor será el éxito obtenido, ya sea tanto en su vida personal como profesional. Sin embargo, la sociedad no suele reflejar este orden, ya que no todas las personas que han demostrado ser más inteligentes ocupan las posiciones más elevadas e influyentes en esta sociedad, al contrario, hay estudios en donde se demuestra que las personas más inteligentes han llevado su vida por innumerables fracasos, y han cometido grandes errores; y las que tienen un cociente intelectual modesto se desempeñan sorprendentemente bien teniendo más éxito en su vida y esto se debe en gran medida, a la Inteligencia Emocional, la cual consiste en la capacidad de sentir, entender, controlar y modificar estados emocionales en uno mismo y en los demás (Goleman, 2000).

1.2 Historia de las emociones

Más que hablar sobre la historia de las emociones hablaremos sobre las diferentes conceptualizaciones que se le ha dado a la emoción a lo largo del tiempo. El motivo por el cual se va tratar de esta manera es porque aunque las emociones tienen una gran importancia y utilidad en nuestras vidas, no existe una definición en común del concepto emoción que deje satisfechos a todos ya que se le atribuyen significados distintos en diferentes contextos y lo que es peor no existe un consenso que nos diga el número de emociones existentes. Por tal motivo la idea que se

considera más completa y la que se expone aquí, la cual está abierta a la posibilidad de cambios es la de Alcaraz (2008) que menciona que las emociones implican un proceso celular, muscular, visceral y glandular complejo de origen innato inserto en un contexto que nos prepara para la activar y regular el flujo energético del organismo con la frecuencia e intensidad adecuada a cada situación. El menciona que existen 5 modos o formas básicas de la emoción: miedo, alegría, tristeza, enojo y afecto.

Cabe aclarar que aunque él menciona al afecto como una emoción básica no la incluiré aquí como tal ya que considero que el afecto es un proceso de interacción social entre dos o más personas mientras que la emoción es una respuesta individual interna que ofrece una situación en un contexto determinado.

Dar afecto implica realizar un trabajo no remunerado en beneficio de los demás: hacer un regalo, visitar a un enfermo, explicar un concepto o una idea a un compañero de curso, demandan un esfuerzo; el afecto es algo que se transfiere. Por eso se dice que las personas dan afecto y reciben afecto. Las emociones, en cambio no se dan ni se quitan se experimentan. Por lo anterior el afecto es un sentimiento.

En lugar del afecto incluiré a la ansiedad que es una emoción señalada por Herrera (2008) como analogía de los cinco elementos.

Herrera basa su análisis de las emociones en la teoría de los 5 elementos del taoísmo el cual menciona que aunque la naturaleza este compuesta por muchas especies diferentes, todas se desarrollan armoniosa y equilibradamente.

Estos elementos son: la madera la cual guarda relación con el enojo, el fuego y su emoción es la alegría, la tierra su emoción es la ansiedad, el metal que está relacionado con la tristeza y por último el agua que se relaciona con el miedo.

Miedo. El miedo es una emoción que acompaña al hombre desde su origen y su función principal es la de mantenernos vivos. El miedo proporciona la activación necesaria para evitar la situación o escapar de ella, o con el afrontamiento de la situación o evento.

Alegría. La principal función es la función adaptativa, atenúa la respuesta fisiológica al estrés, reduce la ansiedad y atempera la agresividad. La alegría

promueve conductas y actividades que alientan el gozo, nos hace más generosos, incrementa nuestra inclinación a prestar ayuda y asumir responsabilidades, nos sentimos más abiertos a la relación con otros y esto contribuye a crear nuevos lazos sociales o a estrechar los ya existentes.

Tristeza. La tristeza actúa como señal que nos informa de una situación conflictiva, su función es ralentizar el nivel funcional del individuo afectando a sus procesos cognitivos y conducta motora, esta medida produce en la persona un aislamiento que le permite rechazar eventos emocionales que generan tensión (ayuda a afrontar la situación cuando ya no se puede hacer nada o no se tiene un plan de acción, por ejemplo una violación, la muerte de un ser querido...) la tristeza esta dirigida hacia los procesos internos (favorece la auto evaluación y la reflexión del problema que provoco la tristeza), refuerza los vínculos sociales, ya que estimula en los demás la propensión a prestar ayuda a la persona afectada, si la ayuda no es espontánea, el individuo triste la solicitará.

Enojo: El enojo emerge cuando la persona se ve sometida a situaciones que le producen frustración o que le resultan aversivas. Actúa como defensa en situaciones que comprometen la integridad física a la autoimagen y de acción y defensa. El enojo es una emoción normal que experimentamos todos los seres humanos y que se da en situaciones ante las que nos sentimos amenazados, creemos que podemos sufrir daños – o que otro puede sufrirlos-, pensamos que nos han lastimado, o nos frustramos.

Ansiedad: Es una respuesta normal que se produce cuando una persona percibe una posible amenaza. Su función es protegernos de dicha amenaza, haciendo que evitemos la situación, salgamos corriendo o luchemos.

Esas son las emociones que trabajaremos aquí dejando por entendido que cada emoción tiene matices diferentes o grados de intensidad que van desde muy leves o casi imperceptibles, hasta muy intensas.

Otra característica de la emoción mencionada por Alcaraz (2008) es que nuestro cuerpo puede experimentar varias emociones simultáneamente y que las emociones las experimentamos durante todo el tiempo ya sea durante el sueño o la vigilia.

Como hemos observado las emociones forman parte del ser humano y como tal, han sido tratadas a lo largo de la historia de la humanidad; en todas las disciplinas del conocimiento se ha hablado siempre de la emoción. Y aunque, si bien, el tema de la emoción no es del dominio exclusivo de alguna disciplina, el presentar una teoría definida de la emoción ha caído tradicionalmente en los filósofos y psicólogos (Calhoun y Solomon, 1989).

El estudio de las emociones comenzó en la Grecia antigua, por el año 430 a. C.; con el médico griego Hipócrates quien formula la teoría de los cuatro tipos de temperamentos: Colérico, que emocionalmente era fuerte y con sentimientos impulsivos; melancólico, el cual consideraba a personas tristes y soñadoras; sanguíneo, que distinguía por ser activo, predispuesto a las emociones placenteras y flemático, personas que se demoran en la toma de decisiones y suelen ser apáticas. En esta teoría, él suponía que el cuerpo humano se componía de cuatro humores corporales: bilis roja, bilis negra, sangre y mucosidades (Martin y Boeck, 1998, citado en Rubio y Valencia, 2000).

Aristóteles, por otra parte, define a las emociones como las afecciones del alma que van acompañadas de una sensación placentera o dolorosa, como señales que nos advierten de situaciones favorables o desfavorables a nuestros intereses, indicándonos aquello que nos conviene o no hacer. Para Aristóteles, el hombre está conformado tanto por su parte racional como irracional, es decir, es una unidad integrada en la que las emociones cumplen un rol fundamental; por esta razón se considera el precursor de una teoría cognitiva de las emociones (Aguilar y Rolleri, 2010).

En 1872 Charles Darwin en su libro “La exposición de las emociones en el hombre y en los animales” fue el primero en hacer un estudio extenso de la conducta emocional; supuso que existen esquemas de comportamiento que son iguales en todos los seres humanos, por ejemplo la temperatura de los pies desciende cuando se está triste o deprimido. La ira y la agresividad aparecen acompañadas de oleadas de calor; él estaba interesado en las expresiones faciales y el lenguaje corporal, en la comunicación humana y animal (Rubio y Valencia, 2000).

Darwin pensaba que las emociones habían evolucionado por selección natural, según su teoría, las expresiones emocionales, son los vestigios de comportamientos más complejos que en un comienzo (en algún eslabón de la cadena evolutiva) servían a fines prácticos asociados con la conservación de la vida tanto del organismo como de la especie a la que pertenece.

Darwin formuló tres principios para explicar el origen de las conductas emocionales:

-Hábitos útiles asociados. Según Darwin, algunas conductas emocionales se originaron en intentos deliberados por aliviar sensaciones o satisfacer deseos, estos movimientos que en un principio eran de utilidad para satisfacer deseos, eliminar sensaciones, etcétera, llegaron a ser tan habituales que se produjeron incluso en situaciones que no requerían semejante patrón de respuesta. Esto es lo que ocurre con la expresión de las emociones, que se producen una serie de gestos y movimientos en situaciones que incluso no se requieren, pero que han sido de utilidad anteriormente. Las acciones se asocian con otras acciones e incluso con estados de ánimo, lo que hace que cuando se presenta alguna de ellas aparece la otra o la emoción con la que se ha asociado. Algunos gestos pueden ser generalizados en la mayor parte de los seres humanos, mientras que otros son particulares. En cualquier caso, lo significativo es que dichos hábitos adquiridos pueden ser heredados, por ejemplo retorcerse puede ayudar a disminuir el dolor físico, y que un perro eche para atrás las orejas cuando siente miedo o cólera, puede impedir que se las arranquen en una pelea. Con el pasar del tiempo, la retracción de las orejas se vuelve una expresión emocional, ya que la retracción se empieza a dar sin requerir una pelea con otro animal y se generaliza, volviendo el movimiento de retracción un reflejo involuntario.

La retracción de las orejas sería un vestigio evolutivo, según Darwin (citado en Calhoun y Solomon, 1989), en la medida en que se desliga esa expresión del complejo de movimientos que implica el modo “pelea” y se generaliza, volviéndose una respuesta automática a cualquier situación de peligro, volviéndose la muestra de un estado mental del sujeto. Otro ejemplo que pone es el de la expresión de la repugnancia en los humanos. Inicialmente la expresión de ese sentimiento parte del

complejo de acciones involucradas en escupir algo que tuviera mal sabor. Con el tiempo, esa expresión se convirtió en un reflejo involuntario y se vuelve una expresión emocional en la medida en que muestra la repugnancia hacia un objeto que no necesariamente tiene que estar presente en el entorno físico del sujeto. En pocas palabras esas conductas útiles pueden volverse habituales en un animal y finalmente llegar a ser innatas.

-Antítesis. En el caso de que el hábito esté consolidado, cuando se produce un estado de ánimo contrario al que produce semejante patrón conductual, se producirá la respuesta motora contraria, aunque esta no tenga ninguna utilidad, como por ejemplo, la del perro que mueve la cola, aparentemente no sirven para ningún propósito útil; pero surgen, según pensó Darwin como la antítesis de conductas útiles relacionadas con emociones opuestas, en este caso, como la antítesis de la cola erecta de un perro colérico.

-Acción directa del sistema nervioso. Una fuerza nerviosa en situaciones de gran excitación, puede dar lugar a movimientos expresivos. Tales expresiones fluyen por los canales que estén más preparados por los hábitos, de forma que “la energía fluye con independencia del hábito, pero las acciones expresivas dependen de éste”. Así pues, según este principio, la descarga neuronal puede afectar directamente a la musculatura expresiva asociada con una emoción particular, la dirección de la descarga neuronal está determinada en parte por la estructura del sistema nervioso. Y son ajenas a la voluntad y, en gran medida a la habituación, por ejemplo, aunque algunos cambios fisiológicos, como inhalar aire con fuerza, pueden servir para prepararse para la acción, otros cambios fisiológicos, como ruborizarse o palidecer, aparentemente no tienen ningún propósito útil, sino más bien son el resultado de la excitación corporal de una persona durante una experiencia emocional (Chóliz y Tejero, 1994).

Otros investigadores de distintas disciplinas se han dado a la tarea de describir el asunto de las emociones, entre ellos está, el influyente médico, filósofo y psicólogo estadounidense William James, quien fue uno de los primeros en intentar describir en forma sistemática la relación que existe entre la experiencia subjetiva de la emoción y la sensación y percepción. En 1884 planteó la teoría de

que la experiencia emocional es secundaria a la percepción de los cambios corporales. La teoría de James es conocida con el nombre James-Lange, ya que en la misma época, el fisiólogo danés Carl Lange desarrolló en forma independiente básicamente las mismas ideas. La teoría de James-Lange propone que la corteza cerebral recibe e interpreta los estímulos sensoriales que provocan emoción, produciendo cambios en los órganos viscerales a través del sistema nervioso autónomo y en los músculos del esqueleto a través del sistema nervioso somático. Desarrollaron la idea de que las emociones no eran otra cosa que la toma de conciencia de las reacciones fisiológicas de nuestro cuerpo ante los estímulos. Es decir, tal como dijo William James: "No es que lloremos porque estamos tristes, sino que estamos tristes porque (notamos que) lloramos" (Zaccagnini, 2004).

Para James y Lange, la emoción nace estrictamente del quebrantamiento fisiológico que se apodera del organismo (Le Breton, 2000).

James menciona que la emoción es el sentir de los cambios corporales que se siguen de una percepción que los genera. Su principal argumento para defender esta afirmación es que si a una emoción se le quitaran todos los aspectos físicos, no quedaría nada que nos permitiera afirmar su existencia. Sin embargo, James admite que no todas las emociones tienen el mismo ímpetu. Él acepta que hay emociones más sutiles que otras (en su perfil físico) sin dejar de insistir en la necesidad de algún tipo de alteración física perceptible como requisito para la existencia de la emoción. Para James, la necesidad de estados físicos es de gran relevancia, tanto es así, que afirma, que las alteraciones fisiológicas son la causa de las emociones (Morris y Maisto, 2001).

Por otra parte aplicando el propio concepto de Darwin sobre que las conductas emocionales se derivan de las respuestas útiles a situaciones emocionales, John Dewey argumentó que la conducta emocional no es causada por una emoción preexistente. Para él la conducta es determinada por la situación y se puede explicar refiriéndose a movimientos que fueron originalmente útiles, o que todavía lo son, para hacer frente a una situación de este tipo. Por ejemplo, el temblor y la respiración acelerada caracterizan al temor porque nos preparan a huir de una situación peligrosa. Las conductas emocionales, en consecuencia, son provocadas

directamente por los estímulos externos y no por algún sentimiento interno llamado emoción.

Las emociones, según Dewey, tienen tres componentes; 1) un componente intelectual, o la idea del objeto de la emoción; 2) una serie de sensaciones que sentimos cuando estamos emocionados y que no sentimos en ningún otro momento o en los términos de Dewey, un *quale*, y 3) una disposición a comportarse, o una forma de comportarse (Casacuberta, 2000).

El análisis de Dewey, incorpora elementos tanto de la teoría de la evolución de Darwin como de la psicología experimental de James; de Darwin toma el valor de supervivencia que tiene la conducta emocional, y de James el aspecto de las perturbaciones fisiológicas que acompañan a los estados emocionales. Pero Dewey agrega un elemento propio, el cual atraviesa todo su pensamiento filosófico: el papel decisivo que tiene la actividad de resolución de problemas en nuestra experiencia y desarrollo personal. Dewey menciona que los seres humanos, desde que nacemos, enfrentamos constantemente situaciones de conflicto, incertidumbre e indeterminación, que necesariamente hemos de resolver. Y esto es así tanto para el científico que debe dar cuenta de un cúmulo indeterminado de datos mediante la formulación de una hipótesis, como para la persona que enfrenta un conflicto moral y debe deliberar sobre qué curso de acción tomar. De aquí que las emociones concebidas como formas de experiencia, esto es, como formas de relacionarnos con nuestro entorno (dirigidas, en su mayoría, a la solución de algún problema), no puedan ser reducidas al registro de las perturbaciones fisiológicas que las acompañan, como pensaba James, ni a las “expresiones emocionales” (que forman parte de lo que hoy en día llamamos lenguaje corporal), como afirmaba Darwin. En su crítica a estos autores, Dewey argumenta que las alteraciones fisiológicas y las conductas manifiestas que caracterizan una determinada emoción son, en efecto, necesarias, pero necesarias para la forma de lidiar con una situación problemática. Por tanto, afirma este autor: “La emoción, en su conjunto, es un modo de comportamiento que tiene un propósito y un contenido intelectual, el cual además se refleja en sentimientos o afectos, de acuerdo con la evaluación subjetiva de aquello que está objetivamente expresado en la idea o el propósito”.

Otra persona que expresó también su desacuerdo con la teoría de James-Lange fue el psicólogo estadounidense Walter Cannon en 1920, (citado en Redorta, Obiols y Bisquerra, 2006). De hecho, en cierto sentido, se podría afirmar que la teoría de la emoción de Cannon surge como resultado de las críticas que éste realiza a la teoría de la emoción de James. James proponía que primero venían las reacciones fisiológicas y luego las emociones; la de Cannon superaba esta idea, él consideraba que más allá de la simultaneidad, ocurre una interacción entre estos mecanismos. Es decir que los estímulos emocionales tienen dos efectos excitatorios independientes; provocan tanto el sentimiento de la emoción en el cerebro, como la expresión de la emoción en los sistemas nerviosos autónomo y somático. Es decir, tanto la emoción como la reacción ante un estímulo, serían simultáneas.

Cannon y Bard (psicólogos estadounidenses), creían que los estímulos externos procesados por el tálamo se dirigían hacia la corteza cerebral y hacia el hipotálamo. El hipotálamo, a su vez, enviaba información a los músculos, a los órganos del cuerpo y a la corteza.

La acción recíproca de la información de la corteza sobre lo que es el estímulo y sobre su significación emocional, tiene como consecuencia la experiencia consciente de la emoción. Según esta teoría, las respuestas emocionales y los sentimientos ocurren al mismo tiempo.

Cannon defiende que las emociones anteceden a las conductas, pues su misión fundamental es preparar al organismo para las situaciones de emergencia, pero los cambios corporales y las emociones se producen prácticamente al mismo tiempo. De forma independiente, Cannon y Bard habían llegado a las mismas conclusiones, de ahí la denominación genérica de Teoría de Cannon-Bard. Cannon plantea que la activación que ocurre con las emociones depende de una cadena de eventos que se inicia con la incidencia de un estímulo ambiental sobre los receptores, los cuales transmiten esta estimulación a través del tálamo, hasta la corteza. Esta, por su parte, estimula de nuevo al tálamo, que actuará según patrones particulares, correspondientes a particulares formas de expresión emocional.

Cannon y Bard demostraron que las reacciones corporales que acompañan a distintas emociones son las mismas en una emoción u otra, lo cual contradice uno de los supuestos básicos de la teoría de James y Lange. Por ejemplo, si una persona está nerviosa o tiene miedo se produce en ambas un aumento del ritmo cardíaco, los músculos se tensan, aumenta la velocidad de la respiración. Esto supone un duro golpe para la teoría de James y Lange, porque si las reacciones fisiológicas son las mismas para diversas emociones, y si nosotros experimentamos las emociones informados por dichas reacciones fisiológicas; resulta que no tenemos modo de distinguir emociones diferentes, no podremos mostrar reacciones emocionales diferentes ante las mismas reacciones fisiológicas.

La teoría defendida por Cannon y por Bard parte de los estudios sobre el funcionamiento del sistema nervioso central. Según estos investigadores, cuando nos acontece un hecho que suscita en nosotros una emoción lo que sucede es que los impulsos nerviosos llevan simultáneamente esa información a dos lugares del cerebro: la corteza y el tálamo. La corteza es el área del cerebro donde tienen lugar los procesos complejos de pensamiento que nos hacen comprender si el acontecimiento percibido es una amenaza, es algo que puede tener repercusiones positivas para nosotros, es algo inesperado, etc. Esta evaluación que hace la corteza cerebral sería suficiente para producir la emoción. A la vez, la información llega al tálamo, donde se producen diversos cambios fisiológicos que no son específicos de una emoción determinada, sino que se producen como respuesta a cualquier emoción. Estos cambios fisiológicos (dilatación de las pupilas, aceleración del ritmo cardíaco, de la respiración, de la tensión arterial, sudoración, etc.) preparan al organismo para consumir la energía necesaria por si el estímulo es evaluado por el cerebro como algo amenazante y hay que desencadenar una “respuesta de lucha o de huida”. Si con la nueva información que reciben nuestros órganos sensoriales, se descubre que el acontecimiento no es amenazante, ambas áreas del cerebro se calmarán. Si, por el contrario, se confirma la amenaza, la reacción emocional habrá tenido la utilidad de haber puesto a nuestro organismo en disposición de huir (para evitar la amenaza) o de luchar (para enfrentarnos a ella), ya que el aumento del ritmo cardíaco facilita que llegue sangre con energía para los músculos de nuestras

extremidades, la dilatación de la pupila hace que entre más luz en nuestro ojos y veamos mejor el entorno, etc.

Esta teoría tiene el mérito de integrar las investigaciones sobre el papel del hipotálamo en la investigación sobre las emociones, pero fallaba al no reconocer la complejidad de las experiencias emocionales y de la manera en que dichas experiencias pueden verse afectadas por la forma de interpretar cada persona las reacciones fisiológicas.

A partir de estos trabajos de Cannon y Bard surgen algunos planteamientos interesantes en los que se pone de relieve la importancia del sistema límbico y del hipotálamo para entender el sustrato biológico de la experiencia y del comportamiento emocional.

Entre dichos planteamientos se encuentra el de Papez, 1937 (citado en López y González, 2004) quien establece una teoría válida para la emoción, según la cual las estructuras neurales del “cerebro antiguo” están unidas a la corteza. La estructuración de estas conexiones recibe el nombre genérico de circuito de Papez. La emoción, según Papez, está mediada por las conexiones cortico-hipotalámicas, e implica la expresión conductual y la experiencia subjetiva, aspectos éstos que pueden ser disociados, al menos en el ser humano. La participación talámica también es importante en la emoción, ya que las aferencias sensoriales que llegan hasta dicha estructura se difunden en tres direcciones: a la corteza cerebral a los ganglios basales y al hipotálamo. La ruta hacia la corteza representa la “corriente de pensamiento”, la ruta hacia los ganglios basales la “corriente de movimiento”, y la ruta hacia el hipotálamo la “corriente de sentimiento”.

Desde el punto de vista de la Emoción, lo importante en la formulación de Papez tiene que ver con la “corriente de sentimiento”, dirigida hacia el hipotálamo desde el tálamo. Así, desde el hipotálamo, los estímulos emocionales son transmitidos en dos direcciones: hacia abajo, hacia el sistema nervioso periférico, y hacia arriba, hacia la corteza cerebral. Algunas veces, la “corriente de sentimiento” se dirige directamente desde el hipotálamo hacia el tronco encefálico y la médula espinal, y de ahí al sistema nervioso periférico. En estas ocasiones, la corteza recibe la estimulación emocional, cuyos efectos se traducen en percepciones,

pensamientos y actitudes. Por último, otras veces, la información puede ser transmitida desde la corteza cerebral hasta el hipocampo, y de ahí al hipotálamo. Este circuito permite a la corteza cerebral configurar las reacciones emocionales.

Otro planteamiento derivado de las aportaciones de Cannon, y también de las más cercanas en el tiempo de Papez, es el de MacLean, 1949, 1958 y 1969 (citado en López y González, 2004) quien propone que el lóbulo límbico y determinadas estructuras subcorticales relacionadas constituyen un sistema funcional: el sistema límbico. Este sistema ha sido denominado también “cerebro visceral”, debido a su importante papel en la regulación de la actividad visceral en una amplia variedad de emociones.

MacLean menciona que el encéfalo humano puede ser considerado como un sistema de tres capas, o tres tipos distintos de cerebro, superpuestos uno sobre otro, de tal suerte que cada uno de ellos está conformado por diferentes estructuras anatómicas y diferentes procesos químicos.

La capa más antigua y profunda, representa nuestra herencia encefálica reptiliana, y aparece en la organización actual del troncoencefálico. Esta capa del encéfalo recibe el nombre de “cerebro reptiliano”, y es responsable de la conducta instintiva automática, conducta muchas veces necesaria para la supervivencia del organismo (respirar). Con el tiempo, se desarrolló otra capa sobre el núcleo reptiliano. Esta segunda capa, denominada “cerebro mamífero antiguo”, se encarga de la conservación de la especie y del individuo, incluyendo las estructuras neurales que median en las emociones, la alimentación, la evitación y el escape, la lucha y la búsqueda de placer. Las estructuras relevantes de esta capa corresponden al sistema límbico. Con una mayor progresión de la evolución, aparece una tercera y, por el momento, definitiva capa sobre las dos anteriores. Esta tercera capa se denomina “cerebro mamífero nuevo”, y es responsable de las estrategias racionales y de la capacidad verbal. Estos sistemas, según MacLean, son física y químicamente diferentes, pero están entrelazados en uno solo que denominó cerebro triuno. Las emociones se localizan, de acuerdo con esta teoría, en el sistema límbico.

Los trabajos de Cannon y Bard, así como los de Papez, han sido la base para los avances que todavía en nuestros días se vienen realizando en el campo de las emociones. Antonio Damasio, neurólogo de la facultad de medicina de Iowa, y Joseph LeDoux, neurólogo del Centro para la Ciencia Neurológica de la Universidad de Nueva York, en 1986 (citado en Betancourt y Pavajeau, 2003), formularon una teoría de la emoción fundamentada en la importancia del sistema nervioso central, particularmente el cerebro, y del sistema nervioso periférico. Su teoría analiza los componentes cognitivo, fisiológico y expresivo/conductual de la emoción. En su planteamiento, LeDoux localiza en la amígdala el mecanismo para la evaluación emocional de los estímulos visuales. Las lesiones en esta zona producen una considerable pérdida de la emoción de miedo y una disfunción para ejecutar diversas conductas emocionales.

La investigación de LeDoux explica cómo la amígdala -que es un órgano de medidas similares a una almendra- puede ejercer el control sobre lo que hacemos, incluso mientras el cerebro pensante, la neo corteza, está intentando tomar una decisión. Su investigación ha demostrado que las señales sensoriales del ojo y del oído viajan primero en el cerebro al tálamo y luego, mediante una única sinapsis, a la amígdala; una segunda señal del tálamo se dirige a la neocorteza, el cerebro pensante. Esto permite a la amígdala empezar a responder antes que la neocorteza, que elabora la información mediante diversos niveles de circuitos cerebrales antes de percibir plenamente y por fin iniciar su respuesta más perfectamente adaptada.

LeDoux descubrió un conjunto más pequeño de neuronas que conduce directamente desde el tálamo hasta la amígdala, además de aquellas neuronas que recorren la vía más larga a la corteza. Esta vía más corta permite a la amígdala recibir algunas entradas directas de los sentidos y comenzar una respuesta antes de que queden plenamente registradas por la neocorteza.

La conexión con la amígdala es muy rápida, una conexión directa, pero no muy precisa puesto que la mayor parte de la información sensorial va a través del otro camino hacia el neocórtex, donde es analizada en varios circuitos mientras se formula una respuesta. Entre tanto, la amígdala valora rápidamente los datos para ver si tienen un significado emocional y puede dar una respuesta mientras el

neocórtex todavía esta ordenando las cosas. Las emociones pueden ser muy difíciles de controlar, porque la amígdala conecta otras partes del cerebro antes de que lo haga el cerebro pensante, el neocórtex. Puesto que la amígdala tiene distintas conexiones con las partes del cerebro que controlan el sistema nervioso autónomo, así como conexiones con el córtex -que es el responsable de la experiencia consciente- existe la hipótesis de que la amígdala sirve de lugar de convergencia, lo que le confiere un papel principal en la vida emocional, de modo que puede movilizar el cuerpo para responder con una emoción fuerte, especialmente el miedo, antes que el cerebro sepa exactamente lo que está pasando (Redorta, Obiols y Bisquerra, 2006).

Goleman (2000) sostiene que las conexiones existentes entre la amígdala y el neocórtex constituyen el centro de gravedad de las luchas y de los tratados entre los pensamientos y los sentimientos. Explica esta relación entre el córtex y la amígdala de la siguiente manera: mientras la amígdala prepara una reacción ansiosa e impulsiva, otra parte del cerebro emocional se encarga de elaborar una respuesta más adecuada. El regulador cerebral que desconecta los impulsos de la amígdala parece encontrarse en el lóbulo prefrontal, que se halla inmediatamente detrás de la frente. Habitualmente las áreas prefrontales gobiernan nuestras reacciones emocionales. En el neocórtex, una serie de circuitos registra y analiza la información, la comprende y organiza gracias a los lóbulos prefrontales, y si, a lo largo de ese proceso, se requiere de una respuesta emocional, es el lóbulo prefrontal quien la dicta, trabajando en equipo con la amígdala y otros circuitos del cerebro emocional, este suele ser el proceso normal de la elaboración de una respuesta que, con la sola excepción de las urgencias emocionales, tiene en cuenta el discernimiento. Cuando una emoción se dispara. Los lóbulos prefrontales ponderan los riesgos y los beneficios de las diversas acciones posibles y apuestan por la que consideran más adecuada. El tiempo cerebral invertido en la respuesta neocortical es mayor que el que requiere el mecanismo de las urgencias emocionales, porque las vías nerviosas implicadas son más largas.

Como hemos visto, las emociones son parte de la experiencia de todos los individuos. Son parte de la evolución del hombre, hasta tal punto que han terminado

integrándose en forma de tendencias a la acción innata y automáticas, cada emoción predispone al organismo a actuar de un modo diferente.

Las emociones suelen confundirse con los sentimientos pero el sentimiento es el resultado de una emoción, a través del cual, la persona que es consciente tiene acceso al estado anímico propio. El cauce por el cual se solventa puede ser físico y/o espiritual. Forma parte de la dinámica cerebral del ser humano que le capacita para reaccionar a los eventos de la vida diaria al drenarse una sustancia producida en el cerebro, al mismo.

Las emociones son un conjunto complejo de respuestas químicas y neuronales que forman un patrón distintivo. Estas respuestas son producidas por el cerebro cuando percibe un estímulo, que puede ser objeto o acontecimiento, ya sea real o recordado mentalmente. Las respuestas provienen tanto de los mecanismos innatos del cerebro, como de los repertorios conductuales aprendidos a lo largo del tiempo.

Los sentimientos, en cambio, son la evaluación consciente que hacemos de la percepción de nuestro estado corporal durante una respuesta emocional. Los sentimientos son conscientes, objetos mentales como aquellos que desencadenaron la emoción (imágenes, sonidos, percepciones físicas).

Emociones y sentimientos caminan muy cerca unos de otros. Pero las emociones son más primitivas, instintivas, carentes de cierta censura, mientras que los sentimientos son emociones que ya han pasado por filtros concientes y espirituales. La emoción es un estado afectivo intenso, muy complejo, proveniente de la reacción, al mismo tiempo mental y orgánico, bajo la influencia de ciertas excitaciones internas o externas. En la emoción existe fuerte influencia de los instintos, de las inferioridades y de la no racionalidad.

El sentimiento se distingue básicamente de la emoción por estar revestido de un número mayor de elementos intelectuales y racionales. En el sentimiento ya existe alguna elaboración en el sentido de entender y comprender. En el sentimiento ya tiene lugar cierta aproximación a la reflexión y al libre albedrío a la espiritualidad y a la racionalidad.

La emoción es aquello que sentimos antes de pensarlo, que tiene un correlato fisiológico y que compartimos con los animales. Tiene, pues, que ver con la parte más antigua del cerebro. Otra de sus características es que, si nos permitimos sentir las, son intensas pero no duran mucho.

En los sentimientos las sensaciones físicas no son tan claras. Interviene más lo cognitivo (cerebro reciente). Hay muchas, muchísimas, y muchos matices: contento, gozo, melancolía, desasosiego, añoranza, cautela, indignación, interés. Se diferencian también de las emociones en que son duraderos en el tiempo.

Las emociones se han perpetuado porque en un pasado fueron adaptativas, y ayudaban al organismo que la presentaba a permanecer durante más tiempo con vida, con lo que se incrementaba su probabilidad de procrear, transmitiendo así sus características a la descendencia.

Actualmente en la sociedad, esta adaptación que nos ayudaba a permanecer más tiempo con vida y en buenas condiciones, no se está dando. Están ocurriendo cada vez con más frecuencia una serie de acontecimientos, que nada tienen que ver con una adaptación. Actualmente nos estamos matando unos a otros sin que haya un motivo aparente, maltratamos a nuestro cuerpo comiendo en exceso o bien no comiendo, y a pesar de que somos millones en el planeta nos sentimos solos y buscamos que un medicamento o alguna sustancia nos dé la paz y tranquilidad que no tenemos.

Esto se debe según Goleman (2000), a que el mecanismo natural de selección opera a muy largo plazo, y el ser humano, a partir de la tecnología, y de los cambios continuos que tiene para acelerar las cosas, para hacer todo mucho más rápido, práctico y cómodo, no permite que las emociones vayan al parejo de estos cambios.

La civilización ha surgido con tanta rapidez, que la lenta marcha de la evolución no puede mantener el mismo ritmo; con lo que se da la situación de que el repertorio emocional ha quedado prácticamente obsoleto.

Para nuestros ancestros primitivos, las emociones se adaptaban a las circunstancias, pero ahora la vida industrial moderna nos ha enfrentado a desafíos emocionales que la naturaleza no ha anticipado. Por ejemplo, aunque el enojo sigue

desempeñando una función importante en nuestra estructura emocional, la naturaleza no anticipó que podía ser tan fácilmente provocada en medio de un embotellamiento de tránsito, mirando la televisión, o jugando con videojuegos. Sin duda nuestro desarrollo evolutivo no pudo tomar en cuenta la facilidad con la que un niño de diez años podría encontrar un arma y dispararle a un compañero de clase frente a un insulto o acoso escolar (Shapiro, 1997).

Siendo el acoso escolar uno de los problemas sociales más grandes del mundo y con consecuencias severas para todos los involucrados, uno de nuestros principales objetivos debería de ser el estudio de la Inteligencia Emocional en las escuelas para prevenir dicho acoso, porque debido a que nos hemos enfocado durante mucho tiempo a desarrollar nuestra inteligencia, estudiando matemáticas, español, historia, química, física, geografía, etc., hemos dejado aún lado el estudio de las emociones y ahora estas nos están cobrando la factura.

II

INTELIGENCIA EMOCIONAL

A finales del pasado, siglo XX, algunos autores utilizaron juntas las palabras inteligencia y emoción, desde entonces existen muchos autores que hablan de la Inteligencia desde diferentes enfoques y su trabajo constituye también un antecedente de la Inteligencia Emocional. Pero quienes por primera vez definieron claramente el concepto, y quienes utilizaron por primera vez la etiqueta de Inteligencia Emocional (IE) como nombre propio, fueron dos psicólogos norteamericanos de Harvard, Peter Salovey y John D. Mayer en 1990 (citado en Martín y Boeck, 1997), en la publicación de un artículo sobre psicología infantil. Ellos utilizaron esta etiqueta como una analogía de la Inteligencia convencional o C.I. (Cociente Intelectual), la inteligencia Emocional sería lo mismo, pero referido a las destrezas necesarias para manejar a los componentes del proceso emocional. A partir de esta fecha ellos continuaron desarrollando su idea de la Inteligencia Emocional, pero pronto sus trabajos no sólo se enfocaron en la psicología infantil, sino que fueron ampliando el concepto de manera que se convirtió en una dimensión de la personalidad humana en general. Trataron de hacer más explícitos los contenidos del concepto, diseñaron sistemas para su evaluación e intentaron relacionarlo con otros parámetros de la personalidad y de la psicopatología (Zaccagnini, 2004).

Ellos definieron la Inteligencia Emocional como aquella que comprende la habilidad de supervisar y entender las emociones propias así como las de los demás, discriminar entre ellas y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones.

Salovey y Mayer basaron sus investigaciones en la Inteligencia Intrapersonal y la Inteligencia Interpersonal – que veremos más adelante- de los estudios realizados por Howard Gardner en 1983 (citado en Rubio y Valencia, 2000).

2.1 Inteligencias Múltiples

Gardner en 1983, desarrolló el modelo de Inteligencias Múltiples donde proponía una nueva visión de la inteligencia como una capacidad múltiple, como un abanico de capacidades intelectuales, reconociendo que existen otros tipos de inteligencia aparte de la cognitiva, afirmando que no existe una sola manera de aprender y conocer, sino muchas (Gaxiola, 2005; Brites y Amaño 2004). A grandes rasgos estas inteligencias son:

Inteligencia Lingüística: Es la inteligencia relacionada con nuestra capacidad verbal, con el lenguaje y con las palabras. Empieza desarrollarse a partir de los dos años de edad, las personas que poseen esta inteligencia bien desarrollada, destacan por sus habilidades verbales, gustan de la lectura y disfrutan escribiendo y conversando. Tienen muy desarrolladas las habilidades auditivas y aprenden con facilidad cuando escuchan a otros. Les gustan las palabras, no sólo por su significado, sino también por su sonido y por las imágenes que evocan cuando las reúnen de una manera inusual; por eso les agrada jugar con ellas. En la vida académica, son los que toman buenos apuntes, resuelven fácilmente los exámenes o pruebas tradicionales y les gusta discutir y provocar debates.

Inteligencia Lógico-matemática: Es la que valora la escuela tradicional y es la que estudió Piaget. También es una de las que evalúan las pruebas para medir el coeficiente intelectual. Se caracteriza por ser una inteligencia de naturaleza no verbal y con predominio del hemisferio izquierdo del cerebro. Las personas con este tipo de inteligencia tienen afición por los números y los datos. Son aquellas que gustan de coleccionar, organizar, analizar e interpretar, buscan siempre concluir una discusión; y tienen además la capacidad de predecir algunos acontecimientos. Sus mejores momentos en la vida escolar se presentan cuando tienen que resolver problemas matemáticos, y disfrutan de los juegos de barajas.

Inteligencia Musical: Se ubica en el hemisferio derecho del cerebro, aunque no se localiza con claridad en un área específica. La música es una facultad universal que está presente de manera natural en la primera infancia. Se reconocen porque son sensibles a los sonidos y su ambiente está rodeado de música: cantan, chiflan o tararean mientras realizan otras actividades. Son aquellos que gustan de escuchar música y de coleccionar discos; a veces tocan un instrumento y usan el canto para recordar algo. La inteligencia musical es quizá la menos valorada en la vida académica, ya que por lo regular cuando los alumnos suelen chiflar o cantar en el salón los maestros los regañan porque interrumpen el trabajo del grupo. Muchos niños que están etiquetados como “latosos” probablemente tienen inteligencia musical, y la mejor manera de ponerlos a trabajar podría ser darles audífonos para que escuchen música mientras leen o resuelven problemas matemáticos.

Inteligencia Visual–Espacial: Esta inteligencia se manifiesta en las personas que tienden a pensar a través de imágenes y que aprenden mejor cuando hay presentaciones visuales como películas, videos o fotografías. Son hábiles para leer mapas y diagramas; visualizan de inmediato el espacio de una habitación, una calle, un terreno o una casa; por lo mismo se orientan con facilidad en una ciudad o en cualquier lugar. Son personas muy imaginativas porque lo que caracteriza a esta inteligencia es la habilidad para manejar modelos mentales. Las reconocemos porque disfrutan pintar, dibujar o esculpir para expresar sus ideas o sentimientos; les gusta resolver rompecabezas y laberintos, les atrae actuar e imaginar.

Inteligencia Kinestésica: Abarca todo lo relacionado con el movimiento tanto corporal como el de los objetos y los reflejos, es la capacidad de unir el cuerpo y la mente para lograr el perfeccionamiento del desempeño físico. Comienza con el control de los movimientos automáticos y voluntarios y avanza hasta lograr dominar el empleo del cuerpo ya sea en su totalidad en actividades físicas coordinadas como la deportiva y la danza y el cuerpo parcial con la interacción en el uso de los ojos y manos para transformar elementos como en las actividades manuales.

Esta inteligencia es una de las más importantes porque es usada en la transformación de nosotros mismos y del mundo a través de nuestro cuerpo y es en esta interacción como recibimos los estímulos físicos, fisiológicos y pedagógicos que ayudan a un aprendizaje integral. Además es por medio de esta inteligencia que expresamos los sentimientos y emociones. Por lo tanto es la inteligencia que más se debe desarrollar en el jardín de niños ya que quien no controla su cuerpo puede tener dificultades en sus procesos de aprendizaje y reducir el desarrollo de los otros tipos de inteligencia.

Inteligencia Interpersonal: Implica la capacidad de comprender y de establecer relaciones con otras personas.

Inteligencia Intrapersonal: se refiere al conocimiento de uno mismo y todos los procesos relacionados, como autoconfianza y automotivación (Antunes, 2000).

Gardner (1983, citado en Rubio y Valencia, 2000) considera que la Inteligencia Interpersonal se construye a partir de una capacidad de identificar y comprender las emociones de las otras personas: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado.

Por otra parte definió a la Inteligencia Intrapersonal como el conocimiento de los propios sentimientos y de los aspectos internos de una persona. Los lóbulos frontales del cerebro desempeñan un papel central en esta inteligencia, que permite comprender el yo interno y trabajar con uno mismo. Las personas inteligentes intrapersonalmente son las que conocen sus habilidades, debilidades y opciones. Suelen ser muy independientes, disfrutan del silencio y trabajan en sus propios proyectos. Tienen opiniones muy sólidas incluso en asuntos controversiales. Estas personas tienen acceso a su propia vida emocional y suelen considerárseles intuitivas (Betancourt y Pavajeau, 2003; Gaxiola, 2005).

Sin embargo, en 1995 y como consecuencia de la teoría de las inteligencias múltiples, el autor que llevó el tema de la Inteligencia Emocional al centro de la atención de todo el mundo fue Daniel Goleman, un periodista psicólogo, quien publica un libro titulado precisamente “Inteligencia Emocional”. En ese libro Goleman nos explica, que él tomó de la teoría de Gardner las inteligencias interpersonal e intrapersonal para abundar en la reflexión e investigación, haciéndose una pregunta básica: ¿por qué algunos individuos integran de manera natural pensamiento y sentimiento y, en cambio, la mayoría de las personas adultas de la cultura occidental somos o muy racionales o muy sentimentales (Goleman, 2000).

Goleman concluyó que los seres humanos tienen dos inteligencias ubicadas en distinto lugares del cerebro: la inteligencia racional y la inteligencia emocional, que es aquella que nos permite sentir y que, cuando interactúa con la inteligencia racional, transforma la conducta de los seres humanos; logrando el control de los impulsos, la motivación, la perseverancia, la empatía y, sobre todo, la autoconciencia, todas ellas habilidades propias de las personas con inteligencia intrapersonal e interpersonal. Según este autor esos trabajos confluyen de una u otra forma, en la idea de que la gestión de las emociones es muy relevante para orientar eficazmente el comportamiento en la vida cotidiana. A partir de ese momento el uso del concepto de Inteligencia Emocional –que para abreviar denominaremos E.I. a partir de ahora-, se generalizó tanto en el ámbito académico como en los textos de divulgación psicológica y de autoayuda (López y González, 2004).

De acuerdo con Goleman (2000), las personas emocionalmente desarrolladas, es decir, las personas que gobiernan adecuadamente sus emociones y que también saben interpretar y relacionarse efectivamente con las emociones de los demás, disfrutan de una situación ventajosa en todos los dominios de la vida. Estas personas suelen sentirse más satisfechas y son más eficaces en productividad. Quienes por el contrario no pueden controlar su vida emocional, se debaten en constantes luchas internas que socavan su capacidad de trabajo y les impiden pensar con suficiente claridad.

2.2 Competencias de la Inteligencia Emocional (IE)

Goleman, (2000) menciona que la IE es la habilidad de ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones, controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar, mostrar empatía, abrigar esperanzas y tener optimismo; para esto él mencionó que existen 5 competencias y habilidades propias de la IE, dichas competencias son las que se utilizarán para crear un programa de acción con la finalidad de prevenir el acoso escolar, las tres primeras corresponden a la aptitud personal, es decir, a las aptitudes que determinan el dominio de uno mismo. Las dos últimas corresponden a la aptitud social, es decir, a las aptitudes que determinan el manejo de las relaciones con otras personas:

2.2.1 Conocimiento de las propias emociones (autoconocimiento)

Consiste en conocer los propios estados internos, preferencias, recursos e intuiciones. Este autoconocimiento comprende, a su vez, tres aptitudes emocionales:

- 1) Conciencia emocional: Reconocimiento de las propias emociones y los efectos que pueden tener.
- 2) Autoevaluación precisa: Conocimiento de las propias fortalezas o habilidades y sus limitaciones.
- 3) Confianza en uno mismo: Certeza sobre el propio valor y capacidades.

La primera habilidad que debemos desarrollar es la de reconocer la emoción; es decir, poner el nombre correcto a la emoción experimentada.

Es la capacidad de reconocer las emociones en el mismo momento en el que aparecen, y los efectos que éstas tienen sobre nuestro estado físico, comportamiento y pensamiento.

La segunda habilidad a desarrollar es la de aprender a identificar y distinguir unas emociones de otras. Las personas solemos confundir las emociones y decir

“estoy mal”, sin percatarnos directamente de la emoción, estoy mal podría ser estar triste o enojado.

Cuando notamos que sentimos algo y además lo identificamos lo podemos expresar. Hablar de nuestras emociones nos ayuda a actuar sobre ellas controlándolas.

La tercera habilidad a desarrollar es la de aprender a reconocer la intensidad de las emociones lo que nos ayudará a comunicarnos más profundamente por un lado, y por el otro, a resolver los posibles problemas cuando la intensidad de la emoción es más baja, ya que si solo notamos las emociones cuando son muy intensas estamos bajo su dominio.

Debido a que vamos a trabajar con niños de la primera infancia para que se nos facilite distinguir la intensidad de la emoción vamos a utilizar los colores del semáforo en donde el verde será que distinguimos la emoción con poca intensidad, el amarillo la emoción es más alta y el rojo es donde la intensidad de la emoción es sumamente alta y donde ya no la podemos controlarla con facilidad, el hacer esto con los niños les ayudara reconocer más fácilmente la intensidad de las emociones y a resolver los posibles problemas cuando la intensidad de la emoción es más baja.

La autoconciencia es el eje básico de la IE, por cuanto la toma de conciencia de nuestros estados emocionales es el punto de partida para otras habilidades de IE como el autocontrol, la empatía y las habilidades sociales.

Las personas dotadas de esta competencia saben qué sensaciones están sintiendo y por qué; comprenden los vínculos existentes entre sentimientos, pensamientos, palabras y acciones; conocen el modo en que sus sentimientos influyen sobre las decisiones que toman y saben expresar sus emociones (Zaccagnini, 2004).

No hay emociones malas y buenas; todas son reales. Otro asunto es qué hacemos con ellas, pero en sí mismas no podemos darles un valor ético o moral. Una persona no es mala porque sienta rencor o deseos de venganza; lo que hace daño a los demás y a uno mismo es dejarse llevar por esos deseos.

A través del conocimiento de nuestras emociones, y del proceso que siguen nuestros pensamientos (metacognición), podemos llegar a darnos cuenta de la

diferencia que existe entre “sentir una emoción” y ser consciente de lo que se está sintiendo y verse arrastrado por ella. La autoconciencia exige un conocimiento íntimo y exacto de nosotros mismos y de las emociones. Asimismo, requiere la comprensión y la predicción de nuestras reacciones emocionales ante las situaciones. El desarrollo de la conciencia emocional supone la alfabetización emocional, es decir poseer un vocabulario adecuado y suficiente para definir o describir lo que se está sintiendo. Igualmente implica el desarrollo de la atención consciente para distinguir lo que estamos sintiendo.

2.2.2 Capacidad de controlar las emociones (autocontrol)

Una de las habilidades fundamentales de la I.E. es el adecuado manejo de las emociones en uno mismo, también llamada autocontrol emocional. El control de las emociones no significa que ellas deban suprimirse, sino que se refiere a cómo manejarlas, regularlas o transformarlas, si es necesario. Supone poseer una serie de habilidades que permitan a la persona hacerse cargo de la situación, tomar decisiones entre alternativas posibles y reaccionar de manera controlada ante los diversos acontecimientos de la vida (Manz, 2005).

Reflexionar sobre nuestras emociones requiere dar tres pasos:

- 1) Determinar la causa y a la emoción ¿Me enoja porque tengo miedo, porque me siento inseguro o porque me siento confuso?
- 2) Distintas causas necesitarán distintas respuestas y el mero hecho de reflexionar sobre el origen de mi reacción me ayuda a controlarla.
- 3) Por último, elegir la manera de actuar.

El autocontrol: consiste en manejar los propios estados internos, impulsos y recursos. Esta autorregulación comprende, a su vez, cinco aptitudes emocionales:

- 1) Autodominio: Mantener vigiladas las emociones y los impulsos perjudiciales.
- 2) Confiabilidad: Mantener normas adecuadas de honestidad e integridad.
- 3) Conciencia: Aceptar la responsabilidad del desempeño personal.
- 4) Adaptabilidad: Flexibilidad para reaccionar ante cambios.

- 5) Innovación: Estar abierto y bien dispuesto para las ideas y los enfoques novedosos y la nueva información.

Hay personas que poseen la habilidad para enfrentar positivamente las tensiones emocionales, sin embargo, a otras les cuesta mucho o se enfrentan de manera inadecuada, se escapan o las evitan. La evitación y el escape no son buenas soluciones para enfrentarse a las tensiones emocionales porque no resuelven las fuentes del conflicto, crean grandes insatisfacciones y terminan por debilitar la integridad emocional.

La dinámica de la sociedad actual enfrenta a las personas de manera continua a situaciones que le ocasionan enfado o irritaciones, ansiedad o preocupación, estrés, miedo o depresión, el autocontrol emocional supone el conocimiento de uno mismo e implica la observación y percepción de nuestras emociones en esas circunstancias, para poder generar estrategias de afrontamiento apropiadas.

2.2.3 Capacidad de motivarse a sí mismo (automotivación)

Son las tendencias emocionales que guían o facilitan la obtención de las metas. Esta motivación comprende, a su vez cuatro aptitudes emocionales:

- 1) Afán de triunfo: Afán orientador de mejorar o alcanzar un estándar con excelencia.
- 2) Compromiso: Alinearse con los objetivos de un grupo u organización.
- 3) Iniciativa: Disposición para aprovechar las oportunidades.
- 4) Optimismo: Tenacidad para buscar el objetivo, pese a los obstáculos y reveses que puedan presentarse.

La automotivación es la energía que permite lograr un determinado propósito o sacar adelante un reto. Es un proceso complejo que desencadena, selecciona, dirige y mantiene nuestro comportamiento. Está relacionada con la capacidad de controlar la gratificación inmediata (López y González, 2004).

El proceso de automotivación cobra un protagonismo especial, a la hora de sentir el fracaso. Aprender de los fracasos, superarlos, integrarlos como experiencias valiosas que retan a mejorar, a buscar otras estrategias, a luchar más, a ser constantes, a emprender con más empeño. Habilidades fundamentales de una sólida inteligencia emocional (Grasso, 1999).

Para los estudiantes es importante porque sin capacidad de auto-motivarse no hay rendimiento posible. Cualquier aprendizaje de algo nuevo implica inevitables periodos de confusión y frustración y de tensión. Los estudiantes incapaces de manejar este tipo de situaciones muchas veces se resisten a intentar actividades nuevas por miedo al fracaso.

2.2.4 Reconocimiento de las emociones ajenas (empatía)

La palabra propiamente dicha proviene del término griego empatía, que significa “sentir hacia adentro” o tener la capacidad de percibir la experiencia subjetiva de otra persona (Grasso, 1999).

La empatía es la captación de sentimientos, necesidades e intereses. Significa entender lo que otras personas sienten; saber ponerse en su lugar, incluso con las personas a las cuales no consideramos simpáticas. Supone poder sintonizar con las señales sociales sutiles que indican lo que los demás quieren o necesitan. Según Goleman (2000) la empatía comprende cuatro elementos:

- 1) Comprender a los demás: Percibir los sentimientos y perspectivas ajenas, e interesarse activamente por sus preocupaciones. Las personas dotadas de estas competencias permanecen atentas a las señales emocionales de los demás; son sensibles y comprenden los puntos de vista de los demás, y los ayudan basándose en la comprensión de sus necesidades y sentimientos.
- 2) Orientación hacia el servicio: Prever, reconocer y satisfacer las necesidades de los otros. Las personas dotadas de estas competencias comprenden las necesidades emocionales de las demás personas y tratan

de satisfacerlas; brindando desinteresadamente la ayuda necesaria y poniéndose en su lugar.

- 3) Aprovechar la diversidad: Cultivar las oportunidades a través de personas diversas. Es saber aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas. Las personas dotadas de estas competencias respetan y se relacionan con individuos de diferentes estratos; comprenden diferentes visiones del mundo y son sensibles a las diferencias existentes entre los grupos; consideran la diversidad como una oportunidad y, afrontan los prejuicios y la intolerancia.
- 4) Conciencia política: Interpretar las corrientes sociales y políticas. Es la capacidad de darse cuenta de las corrientes emocionales y de poder subyacentes en un grupo. Las personas dotadas de estas competencias advierten con facilidad las relaciones de poder, perciben las redes sociales más importantes, e interpretan adecuadamente tanto la realidad externa como interna de una organización o grupo.

Existen dos componentes para la empatía: una reacción emocional hacia los demás, que normalmente se desarrolla en los primeros seis años de vida, y una reacción cognoscitiva, que determina el grado en el que los niños de más edad son capaces de percibir el punto de vista o la perspectiva del otro.

Una de las habilidades básicas para entender al otro es saber escuchar, la mayoría de nosotros, cuando hablamos con otros, prestamos más atención a nuestras propias reacciones que a lo que ellos nos dicen; escuchamos pensando en lo que vamos a decir a continuación o pensando en que tipo de experiencias propias podemos aportar.

Las personas con gran capacidad de empatía son capaces de sincronizar su lenguaje no verbal al de su interlocutor. Y no sólo eso, también son capaces de “leer” las indicaciones no verbales que reciben del otro con gran precisión. Los cambios en los tonos de voz, los gestos, los movimientos que realizamos, proporcionan gran cantidad de información. El desarrollo de la empatía forma el

núcleo central de los programas de prevención de la violencia (Vivas, Gallego y González, 2007).

2.2.5 Control de las relaciones (destreza social)

Implica dirigirse a las personas, sabiendo relacionarse con ellas y hacer algo en común, en resumen, entenderse con los demás.

Las habilidades sociales se asocian con comportamientos emocionales o conductuales que se manifiestan en las relaciones interpersonales y que se caracterizan por ser aceptados socialmente en una determinada cultura. Están referidas a determinados contextos, es decir una misma conducta puede ser adecuada en una situación concreta, pero totalmente inadecuada en otro contexto.

Las habilidades sociales permiten vincularnos con los otros, crear nuevos vínculos, reforzar los existentes, disfrutar y compartir el afecto. Igualmente, permiten manifestar necesidades y resolver conflictos: pedir lo que uno desea, poder decir que no, expresar opiniones, defender los derechos, pedir que el otro cambie su conducta, enfrentar críticas y hostilidad (Zaccagnini, 2004).

En muchas ocasiones nos trabamos al hablar, no sabemos pedir un favor, nos cuesta trabajo ir solos a realizar actividades sencillas, no podemos comunicar lo que sentimos, no resolvemos situaciones con los amigos, o con la familia, puede ocurrir que no tengamos amigos... Todas estas dificultades subyacen a la carencia de habilidades sociales.

Las destrezas sociales comprenden las siguientes sub-competencias:

- 1) Influencia: idear efectivas tácticas de persuasión.
- 2) Comunicación: saber escuchar abiertamente al resto y elaborar mensajes convincentes.
- 3) Manejo de conflictos: saber negociar y resolver los desacuerdos que se presentan dentro del equipo de trabajo.
- 4) Liderazgo: capacidad de inspirar y guiar a los individuos y al grupo en su conjunto.
- 5) Catalizador del cambio: iniciador o administrador de las situaciones nuevas.

- 6) Constructor de lazos: alimentar y reforzar las relaciones interpersonales dentro del grupo.
- 7) Colaboración y cooperación: trabajar con otros para alcanzar metas compartidas.
- 8) Capacidades de equipo: ser capaz de crear sinergia para la persecución de metas colectivas.

Las habilidades sociales nos sirven para relacionarnos adecuadamente con las emociones ajenas supone habilidades que están presentes necesariamente en la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal.

Cuando entendemos al otro, su manera de pensar, sus motivaciones y sentimientos, podemos elegir la manera más adecuada de presentarle nuestro mensaje. Lo mismo se puede decir de muchas maneras; saber elegir cuál es la más adecuada en cada momento y cuál es el momento justo no es algo que se herede, más bien se aprende (Goleman, 2000).

En la escuela es necesario que el maestro trate de identificar estas competencias generales de la Inteligencia Emocional para así definir lineamientos estratégicos de trabajo en el aula.

Estas cinco competencias mencionadas por Goleman (2000) son muy útiles para cuatro áreas fundamentales de nuestra vida:

- 1) Proponen a nuestro bienestar psicológico, base para el desarrollo armónico y equilibrado de nuestra personalidad.
- 2) Contribuyen a nuestra buena salud física, moderando o eliminando patrones y/o hábitos psicossomáticos dañinos o destructivos, y previniendo enfermedades producidas por desequilibrios emocionales.
- 3) Favorecen nuestros entusiasmos y motivación. Gran parte de nuestra motivación en distintas áreas de la vida está basada en estímulos emocionales. Por lo tanto, la toma de decisiones está marcada por nuestras emociones.

- 4) Permiten un mejor desarrollo de nuestras relaciones con las personas, en el área familiar-afectiva, social y laboral-profesional.

La I.E. significa llevar a un nivel óptimo la relación entre las personas. Las emociones determinan cómo respondemos, nos comunicamos, nos comportamos y funcionamos en la vida diaria.

Así pues, aprovechar la I.E. no implica estar siempre contento o evitar las perturbaciones, sino mantener el equilibrio: saber atravesar los malos momentos que nos depara la vida, reconocer y aceptar las propias emociones y salir airoso de esas situaciones sin dañarse ni dañar a los demás. La difusión de este “alfabetismo emocional”, pocas veces valorado en su justa medida, haría del mundo un lugar más agradable y menos agresivo.

La importancia de la IE radica en aprender a administrar las emociones para que éstas trabajen a favor de la persona. Garaigordobil y Oñederra (2010) han evidenciado que la carencia de la IE, incide directamente en el rendimiento escolar, la carencia de alfabetización en IE en las instituciones educativas y en la familia, ha contribuido a menudo al desarrollo de una baja autoestima, una baja capacidad empática, dificultades escolares, conductas desadaptadas y a situaciones de acoso y violencia (bullying). Siendo este último un problema social que está teniendo grandes repercusiones a nivel mundial, en donde los alumnos que se han enfrentado a él tienen una serie de emociones, en donde se ha llegado a tener como culminación el asesinato o el suicidio.

Es por esta razón que resultaría oportuno incluir un programa de IE en las escuelas para prevenir el acoso escolar, específicamente a nivel preescolar, principalmente por tres razones:

La primera es porque según Sadurní, Rostán y Serrat (2003) entre el nacimiento y los cinco o seis años de edad se manifiesta principalmente la plasticidad cerebral, por lo tanto es el momento idóneo para estimular el surgimiento de nuevas conexiones neuronales, después se va perdiendo paulatinamente sin desaparecer nunca del todo. De igual modo una vez que se aprende una respuesta emocional indeseable y se incluye en el patrón del niño, no solo es probable que

persista sino que se haga también cada vez más difícil de modificar a medida que aumente su edad.

La segunda razón es porque la vida social y las necesidades económicas que tenemos actualmente están llevando a que ambos padres trabajen con una rigidez en el horario, haciendo más compleja la implementación de programas de intervención dirigidos únicamente a padres y debido a que después de los padres, son las educadoras quienes están más en contacto con los niños se cree conveniente que a través de las maestras podamos crear una desprofesionalización que nos ayude a llegar a más niños.

La última razón es porque en esta etapa los niños comienzan a adquirir herramientas que les servirán para poder desarrollar la vida en sociedad más allá de lo que es el grupo familiar, formando los primeros lazos de compañerismo y amistad con los pares. Por tal motivo es de vital importancia que a los niños se les enseñe a convivir con otras personas para que tengan una vida más armoniosa.

Así pues al tener en cuenta que el preescolar constituye el nivel de mayor trascendencia en la vida escolar formal y en el desarrollo social de las personas, es preciso conocer las necesidades y características que destacan en un niño cuya edad comprende entre los 3 y los 6 años de edad, pues no sólo el intelecto del niño se va a la escuela, sino todo él, con sus ansiedades y alegrías.

III

DESARROLLO DEL NIÑO EN LA PRIMERA INFANCIA Y LA REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN BÁSICA

Como observamos en el capítulo 1 a la inteligencia se le consideraba en un principio como un don que poseían unos pocos individuos, los cuales eran considerados como genios o talentos y que por lo tanto requerían un trato educativo especial. Sin embargo, estas creencias paulatinamente han ido cambiando principalmente por las investigaciones de Leber (2002) en el área de las neurociencias.

Esta nueva argumentación implica entonces que el talento o un cociente intelectual alto no son genéticamente determinados, sino que son el resultado de la estimulación y el aprendizaje. Por otro lado, implica también que la política educativa discriminatoria, tampoco tiene sentido ni fundamentación, por lo tanto se promueve la idea de crear mecanismos a través de los cuales todos los niños sean estimulados desde la educación preescolar aprovechando la capacidad plástica del cerebro para generar un mayor número de conexiones neuronales y facilitar el aprendizaje de habilidades y mecanismos cognitivos.

De los 3 a los 6 años el ser humano vive un periodo crítico de aprendizaje y desarrollo. La primera infancia es una etapa muy importante, en la que se adquieren numerosas habilidades, para el desarrollo de la personalidad. Es en esta etapa en donde el niño se aparta de su madre y ensancha su mundo para incluir en él a otros niños, otros adultos, nuevas habilidades físicas y motoras, intelectuales y sociales (Sadurní, Rostán y Serrat, 2003).

Debido a que queremos crear un programa para prevenir el acoso escolar que involucre la Inteligencia Emocional en niños preescolares es importante estudiar el desarrollo físico, motriz, intelectual y emocional del niño preescolar. Además

también se hablará sobre la RIEB (Reforma Integral de Educación Básica) que es el nuevo programa que la SEP ha implementado en las escuelas preescolares a nivel nacional. Esto se realizará con el objetivo de crear un programa adecuado para la prevención del acoso escolar que abarque los lineamientos que la SEP está pidiendo para las escuelas preescolares.

3.1 Desarrollo físico

Los cambios físicos son menos obvios durante la primera infancia que durante los tres primeros años de vida, durante esta etapa los niños pierden su aspecto regordete y empiezan a tomar la apariencia más delgada y atlética de la infancia. Es aquí donde los niños comienzan a mostrar diferencias individuales, basadas en el sexo. Los niños comienzan a tener más músculo por kilo que las niñas y son un poco más altos y pesados que ellas (Sadurní, Rostán y Serrat, 2003).

Un aspecto muy importante que sucede en esta etapa es el hambre, ya que a medida que el ritmo de crecimiento de los niños disminuye, también lo hace su apetito, es normal que los niños de 3 a 6 años coman menos.

En esta etapa sus huesos y sus músculos son más fuertes (Papalia y Wendkos, 1992).

3.2 Desarrollo motriz

A los 3 años no pueden voltear o parar de repente o rápidamente, suben y bajan las escaleras sin ayuda alternando los pies y les causa especial placer saltar el último escalón, se trepan a juegos en el parque. Pueden permanecer 2 segundos sobre un pie y andar hacia atrás, así como pedalear un triciclo. Sus articulaciones comienzan a estar lo suficientemente fluidas como para permitirle tocar el pulgar con cada dedo de la mano o para cerrar el puño y agitar el pulgar, comienzan a saber cortar con tijeras de punta redondeada (Boulch, 1995).

Dibujan un círculo y una cruz imitando el modelo. Tapan y destapan frascos. Cuentan dos o más objetos.

A los 4 años tienen un control más efectivo al parar, al empezar y al voltear, descenden por una escalera larga, alternando los pies, si se los toma de la mano, saltan de 4 a 6 pasos en un solo pie. Pueden cortar siguiendo una línea, dibujar a un apersona cuyos brazos y piernas salen de la cabeza. No existe aún el cuerpo del personaje, aunque se representa con detalles el rostro, dibuja flores, árboles, casas, barcos, tomando como elemento de base el círculo y el cuadrado. Sin embargo, no trazará un triángulo hasta los 5 años y un rombo hasta los 6. En este estadio del dibujo, utiliza mal el espacio y no respeta las proporciones. El niño representa en grande los objetos o personajes que tienen para él mayor carga afectiva. En el transcurso de la realización del dibujo, define lo que dibuja mucho más en función de la percepción inmediata que tiene de ello, que de su intención inicial. Comienza por ejemplo una casa, pero su insuficiente control motor hace que trace un tejado demasiado alto... y ya tenemos que la casa se ha convertido en una jirafa. Recorta lo que ha dibujado, siempre que los bordes sean de líneas rectas o quebradas. Hace diseños y letras toscas y dobla una hoja, aprende colores. Observa la naturaleza (Sadurní, Rostán y Serrat, 2003).

A los 5 años, el niño es mucho más tranquilo que el niño de 4 años, sus gestos son mucho más cortos y más ajustados. Se desprende de su pequeña persona una impresión de equilibrio. Consigue mantenerse dentro de un espacio bastante reducido (a los 4 años necesitaba de grandes espacios) y mover cada uno de sus miembros independientemente de los otros, salta con facilidad en un solo pie, puede ensartar cuentas en un hilo. Reconoce letras. Hace razonamientos numéricos simples. Ubica pasado, presente y futuro (Papalia y Wendkos, 1992).

La motricidad fina ha mejorado mucho en un año, recorta con mucha mayor habilidad y puede seguir los contornos sinuosos, aunque algunos tijeretazos persisten aún aquí y allá. Los modelos que confecciona en plastilina son reconocibles y corresponden a la intención de su autor. Cuando colorea en pequeñas superficies con colores suaves, el niño de 5 años intenta ser minucioso y demostrar sentido estético. Apenas se sale ya de los contornos y se pega más bien al centro del dibujo con cuidado para dejar blanco en los bordes. Los monigotes que ahora dibuja tienen ya tronco, pero las piernas y los brazos no tienen aún doble

trazo. El niño representa las cosas por transparencia (a través de las paredes de la casa se ven la mesa, las sillas, el jarrón con flores y la lámpara, o los peces dentro del río) o bien por doblamiento o proyección -el coche es un rectángulo con las cuatro ruedas colocadas dos arriba y dos abajo, los árboles que bordean la carretera se representan tumbados horizontalmente- (Sadurní, Rostán y Serrat, 2003).

La lateralización, es ya clara a esta edad, aún sin ser aún muy estable, el niño de cinco años empieza ya a reconocer en su cuerpo la izquierda y la derecha y se sirve mejor de su mano dominante que de la otra. No reconoce aún la derecha y la izquierda en el cuerpo de otro (Boulch, 1995).

Sus nociones espaciales y temporales adquiridas mediante vivencias y no de forma abstracta y teórica, se completarán a los 5 años, con las referencias derecha-izquierda, contra-al lado, aquí-allá-en otra parte, primero-después, ayer-hoy-mañana, por la mañana-mediódía, por la tarde, pronto-tarde, antes-después, joven-viejo, etcétera.

Cuando alcanzan el control de sus músculos finos, son capaces de atender más sus necesidades personales. A los 3 años pueden comer con una cuchara y verter leche en su molde del cereal, no derraman casi la comida cuando comen con la cuchara, saben comer con tenedor y beber la taza sujetándola del asa. Realizan todo esto con una sola mano: su mano dominante. Pueden abotonar y desabotonar botones que le son accesibles, se desnudan sin arrancarlo todo, comienzan a ponerse la ropa interior sin ayuda. Usan el baño y se lavan las manos después, si se le recuerda (Meece, 2000).

A los 4 años saben lavarse la cara, las manos, las muñecas, cepillarse los dientes, vestirse solos, si se les eligen ropas fáciles de poner, que no tengan un abotonamiento complicado o por detrás, y si se tiene cuidado de marcar la espalda para diferenciarla bien de la parte delantera. Se ponen correctamente los zapatos cuando tienen una hebilla lateral, aunque confunden aún los dos pies cuando se atan en el centro.

Pueden poner la mesa con ayuda, comer solos, servirse en un plato, beber con un popote. Desgraciadamente, la excitación provocada por este esfuerzo les impide

conservar por mucho tiempo la posición de sentado e interrumpen con frecuencia la comida para ir al baño. A los cinco años podrán permanecer en la mesa durante toda la comida.

Van al baño a veces sin decir nada y cierran con precaución la puerta tras ellos, aún no saben limpiarse solos (Shaffer, 2000).

Los patrones de sueño cambian a través de la vida, y en la primera infancia los niños demorarán más el momento de ir a la cama, porque encuentran más difícil abandonar un mundo estimulante. También les toma más tiempo el quedarse dormidos y por lo tanto tratarán de hallar la manera de evitarlo, también les gusta que les dejen una luz encendida en su cuarto o dormir con un juguete favorito de peluche o una cobija preferida (Meece, 2000).

3.3 Desarrollo intelectual

Los niños son procesadores de información que basan sus acciones en lo que perciben y recuerdan, pero están limitados por su pequeña base de conocimientos. Los niños son capaces de recordar hechos, objetos y gente en ausencia de ellos, aunque no pueden manipular todavía estas representaciones a través de la lógica. Los niños entre los tres y los seis años están en la segunda etapa de desarrollo de Piaget, la etapa preoperacional; en forma general el niño en la etapa preoperacional entiende las relaciones funcionales básicas entre las cosas y los hechos a su alrededor, por ejemplo, cuando baja el interruptor de la luz se apaga la luz del techo, aunque todavía no entiende que una acción causa la otra, sí percibe una conexión entre las dos (Sarafino y Armstrong, 2000).

A los 3 años podrá representar, a través del pensamiento, un acto a realizar y evocar, a través del lenguaje, acontecimientos del pasado o a personas ausentes sabe la diferencia entre tú, yo y nosotros. Todavía no son capaces de un verdadero razonamiento, o dicho de otro modo, de operaciones puramente lógicas, ya no tiene necesidad, como en los años precedentes, de tocar, chupar, mover las cosas para comprender que existen y actuar sobre ellas.

Su orientación personal en el tiempo es todavía más rudimentaria, sabe distinguir el “hoy” bastante bien, pero el “mañana” o el “año que viene” significan lo mismo para él. Distingue el día de la noche, pero sólo a los 5 años distinguirá la mañana, la tarde y la noche en condiciones normales de iluminación. Pregunta con mucha frecuencia con los ¿cuándo? ¿A qué hora? ¿Se acaba pronto?

Se ha comprobado que los niños inestables, asimilan con retraso las nociones de tiempo y espacio (Papalia y Wendkos, 1992).

A los 3 años todavía no está adquirida la percepción de las relaciones entre las cosas: más grande que, más pequeño que, más ligero, más pesado, etc. comenzará a estarlo a los 4 años.

A los 5 años entiende que ciertas cosas siguen siendo las mismas aunque cambien de forma, tamaño o apariencia. Sin embargo, el niño en esta etapa todavía no distingue claramente la realidad de la fantasía (Meece, 2000).

Hacia los tres o cuatro años ha desarrollado una habilidad importante: el juego imaginativo, un amigo imaginario con el que comparte sus juegos y los sucesos de la jornada, en que los nombres están materialmente unidos a las cosas, que una mentira no lo es, en que todo lo que se mueve está vivo, en que los cuentos son más ciertos que la realidad. A esta edad, lo real y lo imaginario, lo físico y lo psíquico, están muy entrelazados. Aquí el niño se inventa, es capaz de inventarse un mundo, un universo incluso, y utilizar disfraces, cubos, material artístico, arena y su imaginación para decorarlo y habitarlo de acuerdo con sus preferencias (Shaffer, 2000).

Están interesados en todo lo que sucede a lo largo y ancho del mundo y hacen preguntas sobre todas las cosas, en parte porque están ávidos de conocimientos y en parte porque aprenden rápidamente que esos “por qué” siempre conservan viva la conversación. Pueden dar y seguir órdenes simples –cuando quieren- y nombrar cosas familiares como mascotas, partes del cuerpo y personas (Papalia y Wendkos, 1992).

El lenguaje y la memoria se desarrollan enormemente entre los 4 y los 5 años. A los 4 años, un niño de inteligencia normal y que viva en un medio socio-cultural medio, posee un vocabulario de alrededor de 1,000 palabras: esta cifra subirá a

2000 a los 5 años. No comete ya casi errores de sintaxis, construye las frases correctamente con locuciones conjuntivas, expresiones exclamativas, adverbios de lugar, de tiempo, preposiciones, etc. A veces se equivoca todavía en algunas formas verbales en la euforia del relato de sus experiencias, pero se corrige sin ayuda, si se le hace ver. En especial le seducen las palabras nuevas. También conoce las palabras feas (Sadurní, Rostán y Serrat, 2003).

Entre los cinco y los seis años, los niños empiezan a construir oraciones de seis a ocho palabras; pueden definir palabras simples y saben algunos antónimos; usan más conjunciones, preposiciones y artículos. Y aunque hablan con fluidez, cometen con frecuencia errores al no hacer excepciones a las reglas; por ejemplo, “no lo he vido” en lugar de “no lo he visto” o “me lo pusi” en lugar de “me lo puse”. Las niñas tienen habilidad verbal superior y los niños son superiores en habilidades matemáticas y espaciales (Sarafino y Armstrong, 2000).

3.4 Desarrollo social y personalidad

A los 3 años y medio, el niño es capaz de jugar de 20 a 30 minutos con un compañero y le gusta mucho encontrarse con su amiguito preferido.

Entre los 3 y los 4 años, el niño comienza a saber escoger entre dos actividades, o dos decisiones, o dos vestidos.

A los 4 años el niño se identifica espontáneamente con el padre del mismo sexo, es decir, el niño con el padre y la niña con la madre. Esta identificación constituye un proceso indispensable para la formación de la personalidad del niño.

La diferencia anatómica de los sexos, que el niño descubre habitualmente alrededor de los 4 años, forma parte de los nuevos intereses que alimentan esta necesidad. A los 3 años el niño ya sabía decir si era niño o niña, pero su conocimiento era más intelectual o social que anatómico, y las diferencias que expresaba respecto a las niñas se basaban sobre todo en el vestido, el pelo, o la posición al orinar.

A los 4 años, por tanto, el niño descubre que el niño tiene pene y la niña no tiene.

Entre los cuatro y los seis años, las relaciones entre iguales van ocupando buena parte de su tiempo (Sadurní, Rostán y Serrat 2003).

La diferencia más clara de sexo, que aparece en la primera infancia, es que los hombres tienden a ser más agresivos. Los niños juegan más ruidosamente; son más bruscos, pelean más y son más capaces al tratar de dominar a los otros niños y retar a sus padres. Es más probable que las niñas cooperen con sus padres y establezcan reglas (tales como esperar turnos) para evitar choques con compañeros de juego. Los niños llegan a estar envueltos en conflictos más a menudo y son más capaces de usar la fuerza o amenazas de fuerza para salirse con la suya; mientras las niñas tienen a tratar de resolver los conflictos por persuasión, más que por confrontación. Las niñas suelen ser más empáticas; son más aptas para responder y para ayudar a los bebés y a los niños más pequeños. Sin embargo estas estadísticas son válidas para grupos grandes de niños y niñas, pero no necesariamente para individuos, porque hay niñas que aman el juego rudo y algunos niños lo odian (Shaffer, 2000).

En esta primera infancia los miedos pasajeros son características en niños, muchos de los cuales tienen miedo de los animales, especialmente de los perros, truenos, a la obscuridad, etc. muchos de estos miedos se evaporan cuando los niños crecen y pierden su sentido de impotencia.

Entre las edades de los dos y medio y cinco, la agresión se centra en luchas por los juguetes y el control del espacio. La agresión sale a la superficie, principalmente durante el juego social (Pépin, 1987).

Conforme van creciendo, los niños recurren a sus habilidades de lenguaje, que van aumentando, como una alternativa más segura. Las herramientas de agresión cambian de golpes a insultos y los problemas cambian de batallas por objetos a batallas por la actitud.

La mayoría de los niños llegan a ser menos agresivos después de la edad de seis o siete años, cuando la empatía empieza a remplazar al egocentrismo. Sin embargo, hay veces en que la agresión puede salirse de las manos y llegar a ser peligrosa. Esto lo veremos en el siguiente capítulo en donde hablaremos sobre el

acoso escolar; por lo pronto debemos mencionar que la familia es importante como modelo y como fuente de normas establecidas explícitamente.

3.5 Desarrollo emocional

El niño de 3, 4 y 5 años es incapaz de distanciarse de sus emociones para apreciar las cosas fríamente. Todo en él es afectivo. No puede ser indiferente y razona con referencias a su propia persona; así, transfiere a los objetos lo que él experimenta, les presta sus intenciones, les habla “según él” y no puede ponerse en el lugar de otra persona o adoptar el punto de vista de otra persona. Si su madre o su padre están enfadados, piensa siempre que él es la causa (Bianchi, 1972).

A la edad de tres años los niños son más capaces de controlar sus impulsos, atienden con más facilidad a las razones o explicaciones que los padres les dan y pueden demorar por un cierto tiempo la satisfacción de una necesidad o un deseo. Sin embargo, ello no se consigue siempre. Sus mecanismos de inhibición pueden fallarles y desbordarse en una rabieta o berrinche (Sadurní, Rostán y Serrat, 2003).

Pero, por el contrario, las manifestaciones agresivas en las que éstos se expresan, constituyen actos que el niño comprende que no es lo que se espera de él. Cuando un niño de 3 años o 3 años y medio, rompe el juguete de su hermanita y después calma su cólera, se da cuenta de que ha hecho mal. Hay en él una primera toma de conciencia de sí mismo, puesto que se produce una comparación entre su conducta y una conducta ideal, es decir, una conducta deseada por los padres.

Esta nueva capacidad para evaluarse a sí mismo respecto a un código de valores parentales, va a ejercerse desde ahora con ocasión de todos los acontecimientos de la vida cotidiana: las desobediencias, las cóleras, los caprichos, las disputas con los amiguitos; constituye un primer esbozo de la conciencia moral que permitirá al niño controlar sus movimientos impulsivos y organizar después una conducta adaptada moral y socialmente (Shaffer, 2000).

En la etapa de desarrollo de 3 a 6 años, los aspectos emocionales juegan un papel esencial para la vida y constituyen la base o condición necesaria para el progreso del niño en las diferentes dimensiones de su desarrollo.

Es por esta razón que el estudio de la IE se debería de integrar en estas edades ya que ayudaría a los niños a manejar de mejor manera las situaciones de la vida.

Entre el segundo y tercer año de vida, aparecen las emociones socio-morales como la vergüenza, la culpa y el orgullo (Mussen, Conger y Kagan, 2008).

Alrededor de los cuatro años de edad, el niño se da cuenta de que las otras personas no piensan ni sienten igual que él.

En esta edad se inicia una nueva etapa de desarrollo en la que se construyen nuevos intereses, necesidades y retos, asimismo se desarrollan nuevas formas de expresión y de relación con los demás.

Entre los tres y cuatro años, el niño asocia determinados acontecimientos con emociones específicas. Por ejemplo, el cumpleaños se asocia con la alegría, en cambio, perder un juguete, con la tristeza (Mussen, Conger y Kagan, 2008).

Es a partir de los seis años cuando los niños comprenderán que una situación concreta no genera determinadas emociones, sino que estas se deben a la evaluación de la situación que hacemos nosotros mismos.

Cuando la memoria del niño se amplía, es capaz de recordar experiencias pasadas y emociones vividas. El recuerdo también es una fuente de emoción y las emociones vividas afloran ante situaciones similares. Por ello, si el recuerdo suscita emociones agradables se muestra más seguridad ante la vida. En cambio, si sucede lo contrario, se debe vencer el miedo y mostrarse ante él con una actitud positiva.

La comprensión de las emociones ajenas, es básica para el desarrollo de las relaciones sociales. Según Moya (2014), existe una gran relación entre la conciencia emocional y la aceptación por parte de sus iguales. Así pues, si el niño reconoce los sentimientos de los demás, puede desarrollar el sentimiento de empatía. Asimismo, se favorecerá la convivencia y relación social.

El juego simbólico aporta nuevas formas de expresión del afecto y contribuye al desarrollo de la conciencia emocional propia y ajena. Este contexto es el más

idóneo para que el niño exprese los sentimientos, emociones, necesidades e inquietudes que guarda en su mundo interior. Ayuda a acceder a sentimientos reprimidos y a afrontar muchas de las ansiedades y miedos de la vida cotidiana. Es una fuente de descarga emocional. Los niños son capaces de adoptar un estado emocional diferente al suyo, de asignar un rol ficticio a un personaje y de compartir con otra persona este rol. Según Harris (1992) el juego simbólico ejerce un papel fundamental en el desarrollo de la conciencia emocional. Los niños se toman a sí mismos como punto de referencia, y la capacidad de imaginación proyectiva les ayuda a ponerse en el lugar del otro.

El niño piensa que la emoción viene generada por la situación, pero como ya se comentó, no es así, sino que la emoción depende de uno mismo. Es decir, nosotros mismos somos quienes debemos regular las emociones.

La principal estrategia reguladora en la infancia se encuentra en la familia, principalmente en la madre. El niño busca el consuelo y la ayuda del adulto, necesita expresar sus sentimientos y emociones a los demás. El apoyo social y familiar es la fuente reguladora de las emociones desagradables en estas edades.

La distracción conductual y visual es otra estrategia reguladora que los niños utilizan para soportar la espera y la gratificación.

La distracción cognitiva se manifiesta mucho más tarde, alrededor de los ocho años, cuando son capaces de tener en mente otros pensamientos. Modificar la interpretación de un acontecimiento que suscita la emoción, se desarrolla como estrategia reguladora cuando el niño adquiere más madurez cognitiva. Por ejemplo, el niño manifiesta: “el señor de la película no está muerto, está dormido” (Mussen, Conger y Kagan, 2008).

A medida que aumenta el mundo social del niño y su conocimiento social, también aumentan la complejidad y la intensidad de las emociones. Se amplía la gama de situaciones, experiencias emocionales y se produce un importante progreso en la conciencia emocional y la regulación emocional.

Se va dejando atrás una etapa en la que imperaba el egocentrismo para pasar a desarrollar la relación y el juego con los demás, con sus iguales. Así pues, el juego

solitario va siendo reemplazado por la actividad lúdica compartida, esencial para despertar el sentimiento de la empatía.

Los amigos serán aquellas personas que les traten bien, que jueguen con ellos, que les defiendan y que les proporcionen seguridad emocional. La capacidad de querer y ser querido por sus iguales, es básica para el desarrollo de una buena autoestima y para el bienestar social. Pero, para tener buenos amigos es necesario conocer a los demás, comunicarse con los otros, ser capaz de expresar sentimientos positivos y desarrollar la capacidad de averiguar lo que sienten los otros (Milicic, 1992).

Al principio sus relaciones son costosas, le cuesta compartir las cosas y mantener una relación estable con los demás; en algunos momentos se relaciona de forma amistosa, compartiendo sus juguetes, y en otros se pelea de forma violenta. Poco a poco, a medida que vaya construyendo su propia identidad y sepa quién es, aprenderá a entender quiénes son los demás (Harris, 1992).

Será capaz de jugar con los otros niños, de ayudar a los demás y de expresar sus sentimientos y sus deseos. Aprenderá de ellos vocabulario, nuevas formas de relación, formas de jugar y expresar afecto.

Por imitación, el niño aprende a desarrollarse en el mundo que les rodea. Primero miran y observan, después aprenden y por último imitan. La imitación permite a los niños aprender socialmente y por eso lo hacen, les ofrece la oportunidad de dominar nuevas habilidades. Además la imitación ayuda no sólo a aprender habilidades sociales, sino que también ayuda a potenciar la empatía. Los niños antes de los 3 años no tienen la habilidad cognitiva de sentir empatía. Por lo tanto, cuando hacen que otro niño sufra, es porque no se dan cuenta de lo que están haciendo. Sin embargo, esto cambia alrededor de los 4 años y si un niño es malo en esta etapa, esta simplemente siendo eso –malo (López, 2007).

La vergüenza, que aparece en esta edad, actúa como elemento regulador de la conducta. Esta tiene un origen externo, proviene de saber que alguien podría ver y criticar lo que uno ha hecho.

Los niños ingresan a preescolar con aprendizajes sociales influidos por las características particulares de su familia y del lugar que ocupan en ella; sin

embargo, al entrar al jardín de niños, se inician en dos aspectos que no estaban presentes en su vida familiar: su papel como alumnos; es decir, su participación para aprender de una actividad sistemática, sujeta a formas de organización y reglas interpersonales que demandan nuevas formas de comportamiento, y como miembros de un grupo de pares que tienen estatus equivalente, pero que son diferentes entre sí, sin un vínculo previo y al que une la experiencia común del proceso educativo y la relación compartida con otros adultos, entre quienes la educadora representa una nueva figura de gran influencia para los niños.

La educación preescolar tiene propósitos definidos que apuntan a desarrollar sus capacidades y potencialidades mediante el diseño de situaciones didácticas destinadas al aprendizaje.

En México la educación preescolar tiene como finalidad que los pequeños desarrollen las competencias cognitivas y socio afectivas que son la base para el aprendizaje permanente. Estas competencias están implícitas en el nuevo programa que la Secretaría de Educación Pública ha implementado.

3.6 La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)

El preescolar está compuesto de tres cursos, donde los niños están separados por edades. Los de tres años, cuatro y cinco. De esta manera se hace una división natural, tratando de crear grupos en los que hay un nivel de madurez determinado.

En nuestro país, la Secretaría de Educación Pública (SEP) puso en marcha un programa de renovación curricular y pedagógica. Con el propósito de consolidar una reforma en la Educación Básica, desarrolló la RIEB que es la Reforma Integral de la Educación Básica que inició en 2004 con la Reforma de Educación Preescolar, dos años después se publicó y se estableció la Reforma de la Educación Secundaria y en 2009 de la Educación Primaria.

Esta Reforma busca continuidad entre los niveles que conforman la educación básica; modificando los planes y programas de estudio de todo el Sistema Educativo Nacional, ya sea de sostenimiento público o particular.

El programa está orientado al desarrollo de competencias de los niños y centrada en el aprendizaje de los estudiantes, tiene como finalidad principal propiciar que los alumnos integren sus aprendizajes y los utilicen en su actuar cotidiano. Entendiendo como competencia la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones, mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Una competencia no se adquiere de manera definitiva, se amplía y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en los que se desenvuelve.

El programa tiene un carácter abierto, lo que significa que la educadora es responsable de establecer el orden en el que se abordarán las competencias.

El programa de educación preescolar se organiza en 4 campos formativos, denominados así porque en sus planteamientos se destaca no sólo la interrelación entre el desarrollo y el aprendizaje, sino el papel relevante que tiene la intervención docente para lograr que los tipos de actividades en que participen los niños constituyan experiencias educativas; en cada campo de formación se manifiestan los procesos graduales del aprendizaje, de manera continua e integral, estos campos de formación son los siguientes:

1.- Lenguaje y comunicación. Desarrolla competencias comunicativas y de lectura en los estudiantes a partir del trabajo con los diversos usos sociales del lenguaje, en la práctica comunicativa de los diferentes contextos. Se busca desarrollar competencias de lectura y de argumentación de niveles complejos al finalizar la Educación Básica.

2.- Pensamiento matemático. Desarrolla el razonamiento para la solución de problemas, en la formulación de argumentos para explicar sus resultados y en el diseño de estrategias y procesos para la toma de decisiones.

3.- Exploración y comprensión del mundo natural y social. Integra diversos enfoques disciplinares relacionados con aspectos biológicos, históricos, sociales, políticos, económicos, culturales, geográficos y científicos. Constituye la base de la formación del pensamiento científico e histórico, basado en evidencias y métodos

de aproximación a los distintos fenómenos de la realidad. Se trata de conocernos a nosotros y al mundo, en toda su complejidad y diversidad.

4.- Desarrollo personal y para la convivencia. Integra diversos enfoques disciplinares relacionados con las Ciencias Sociales, las Humanidades, las Ciencias y la Psicología, integra a la Formación Cívica y Ética, la Educación Artística y la Educación Física, para un desarrollo más pleno e integral de las personas. Se trata de que los estudiantes aprendan a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos. También significa formar para la convivencia, entendida ésta como la construcción de relaciones interpersonales de respeto mutuo, de solución de conflictos a través del diálogo, así como la educación de las emociones para formar personas capaces de interactuar con otros, de expresar su afectividad, su identidad personal y, desarrollar su conciencia social.

El desarrollo personal y social de los niños como parte de la educación preescolar es, entre otras cosas, un proceso de transición gradual de patrones culturales y familiares particulares a las expectativas de un nuevo contexto social, que puede o no reflejar la cultura de su hogar, donde la relación de los niños con su pares y la maestra tienen un papel central en el desarrollo de habilidades de comunicación, de conductas de apoyo, de resolución de conflictos y de la habilidad de obtener respuestas positivas de otros.

Por otra parte, los estilos de crianza han estado cambiando conforme el tiempo debido a la disfuncionalidad de las familias, a la vida social que tenemos actualmente y a las necesidades económicas, que hacen que las nuevas generaciones de niños estén cada vez más confundidos emocionalmente más solos, deprimidos, enojados, sin reglas, nerviosos, preocupados, impulsivos y agresivos.

Actualmente, la violencia en las escuelas preocupa cada vez más y es más visible, como lo es la violencia en la sociedad. Aunque algunas formas de conflicto escolar son propias de los tiempos actuales, debido a la universalización de la enseñanza, a la democratización de las instituciones, a la permisividad en las

familias y el consumismo fácil de los jóvenes, otras, en cambio, han existido siempre, como el maltrato entre iguales, aunque es ahora, cuando sale a la luz y se toma conciencia de sus efectos negativos, como lo es el suicido o el asesinato.

IV

ACOSO ESCOLAR (BULLYING)

A finales de la década de 1960 y principios de la de 1970, en Suecia se empezó a despertar un profundo interés por el fenómeno conductual de la violencia entre escolares, al que se llamó “acoso”. Daniel Olweus (citado en Harris y Petrie, 2006), investigador escandinavo reconocido hoy en general como la mayor autoridad sobre el acoso entre escolares, empezó a analizar la naturaleza y la incidencia del acoso en la escuela. En sus primeros estudios en Suecia y Noruega, empezó a usar los términos “agresor/víctima” y “chivo expiatorio”. Hoy se suele hablar de “maltrato entre iguales” o “agresión entre iguales”. No obstante, el término más común “acoso en la escuela” (bullying en inglés), se acepta ampliamente en los estudios que se llevan a cabo en todo el mundo.

El acoso escolar se define como una forma de violencia mantenida, mental o física, que parte de un escolar o de un grupo, contra otro escolar. Puede ir de las manifestaciones más directas (agresión física y verbal) a otras indirectas como la exclusión social y que ocurren sin una motivación aparente (Cerezo, 2004).

Hay que distinguir que cuando dos alumnos de edad y fuerza (física o psicológica) riñen o se pelean no se trata de acoso escolar. Para poder usar este término debe de existir un desequilibrio de fuerzas (una relación de poder asimétrica).

Las condiciones económicas y sociales de la familia, incluidos el nivel de estudios de los padres y el tipo de vivienda, no son factores determinantes para que se produzca el acoso escolar (Olweus, 2004).

Existen 5 formas de bullying las cuales son:

- La agresión física y sexual: Como son patadas, puñetazos, agresiones con objetos.

- Verbal: Insultos y apodos, también es frecuente el menospreciar en público o resaltar defectos físicos o de acción.
- Social: Pretenden ubicar aisladamente al individuo respecto del grupo en un mal estatus y hacer partícipes a otros individuos, en ocasiones.
- Cibernético: Subir imágenes y videos de peleas a la red, hacer comentarios negativos, ridiculizar, amenazar, extorsionar, manipular, etc. a alguien por internet.
- Psicológico: Acciones encaminadas a minar la autoestima del individuo y fomentar su sensación de inseguridad y temor, sin embargo, éste campo está presente en todas las formas de maltrato.

El acoso en la escuela puede ser directo y también indirecto. En el acoso directo entran lo que son las provocaciones, burlas, sobrenombres, crítica verbal injusta, gestos de amenaza u obscenos, miradas amenazantes, golpes, uso de un arma o amenaza de usarla, robar o esconder las pertenencias de otra persona.

En el acoso indirecto se trata de influir en otros para que provoquen o se burlen, para que usen los sobrenombres, para que critiquen injustamente, extender rumores sobre otras personas, hacer llamadas telefónicas anónimas, ignorar a los otros intencionalmente, influir en los otros para que hagan daño físico a alguien y excluir a otros a propósito.

El acoso se produce en todas partes, es particularmente frecuente dentro del recinto escolar.

De acuerdo a lo que Avilés (2003) menciona, para hablar de acoso escolar debe existir lo siguiente:

- Una víctima atacada por un compañero o un grupo
- Una desigualdad de poder entre el más fuerte y el más débil, por lo que la víctima se encuentra indefensa.
- Se busca la exclusión de la víctima.
- El objetivo suele ser un solo alumno o varios, siempre a personas concretas nunca al grupo.
- La victimización se puede ejecutar en solitario o en grupo.

- Supone la persecución sin causa aparente.
- El maltrato psicológico está presente en todas las otras formas de maltrato con diferente grado.
- La continuidad en el tiempo y la focalización sobre la víctima prueban que no es un comportamiento causal o aislado y provoca un dolor en la víctima, no sólo en el momento del ataque, sino de forma sostenida, ya que crea la expectativa en la víctima de poder ser blanco de futuros ataques.

En general, el primer lugar en el que se muestran las conductas agresivas de los niños, y donde se abordan por parte de profesores y administradores, es en la escuela primaria; sin embargo, cada vez son más los directores de estas escuelas que dicen que la conducta agresiva se está manifestando desde preescolar, en donde la forma más habitual que adopta esta tipo de conducta son los golpes, los insultos y, en general el hecho de meterse con la víctima de forma repetida. Parece que a estas edades tan tempranas, los modelos de acoso e intimidación se dirigen a los niños más sumisos, e incluso niños de muy poca edad se muestran muy agresivos.

En la primaria las víctimas suelen ser pasivas, inseguras y sumisas ante sus iguales, o ansiosas, agresivas, inmaduras e impulsivas, en los primeros años. Sin embargo, al llegar a cuarto y quinto año el blanco de los acosadores a menudo tienden a ser específicamente los niños con unos determinados rasgos físicos (como la talla) y unas características conductuales dadas (como la de enfadarse enseguida). Ocurre también que las niñas son más proclives que los niños a meterse con los niños o niñas de etnias diferentes o que no visten bien, mientras que los niños tienden más a burlarse de los que llevan lentes. Los acosadores jóvenes masculinos suelen ser más agresivos y, por ejemplo, pegan o se meten con la víctima sin esconderse, mientras que las acosadoras practican una agresividad más relacional, por ejemplo intentando perjudicar las amistades de otro niño o marginándole en el juego.

En la secundaria, los años de educación son una época difícil para muchos de los jóvenes, y gran parte de ello se atribuye a la existencia de unas pobres

relaciones entre iguales. De hecho es casi imposible hablar con un alumno de este nivel o con alguien sobre esos años de su vida sin que de un modo u otro se hable del tema del acoso escolar.

En la secundaria los alumnos ya no forman parte de la familiar escuela primaria del barrio; la secundaria queda mucho más lejos de la casa, el horario es distinto y en vez de tener a un profesor la mayor parte del día, los alumnos tienen un horario con seis o siete profesores distintos y raramente ven a su tutor. Esta nueva estructura escolar a menudo favorece las conductas de acoso y amenazas, pues los alumnos intentan establecer un dominio en el nuevo sistema de agrupamiento.

Aun sin considerar el tema del acoso en la escuela, los años de secundaria, cuando los jóvenes tienen aproximadamente entre 12 y 15 años se suelen describir como una época de gran riesgo, social y emocional.

Algunos chicos y chicas de secundaria piensan que adoptar actitudes de acoso e intimidación hace que los demás los admiren. Otros alumnos justifican estas actitudes diciendo que algunos niños “merecen que se les acose”; y algunos admiten realmente que acosar e intimidar les hace “sentirse bien”.

Como podemos observar el acoso escolar comienza de menor a mayor grado, entre más grandes son los alumnos, más casos de acoso escolar hay y más difícil se vuelve la intervención; en parte porque a esta edad los jóvenes son más reservados.

El acoso escolar tiene como principales personajes al agresor, la víctima y los espectadores.

4.1 Agresor

Olweus (2004) menciona que una característica distintiva de los agresores típicos es su tendencia a buscar pelea con los compañeros pero que a veces los agresores también se muestran desafiantes y agresivos con los adultos, tanto con los profesores como con los padres. Tienen mal carácter, se enfadan fácilmente, son impulsivos y toleran mal las frustraciones; les cuesta adaptarse a las normas y

aceptar las contrariedades o los retrasos. Son individuos que abusan de su poder sobre otros para crear consecuencias negativas o incomodar a los demás.

Son incapaces de apreciar los sentimientos de su víctima, carecen de cualquier sentimiento de culpa y alegan que la víctima se merece ese trato (Train, 2004). No obstante, no se pueden estereotipar con facilidad. Algunos agresores tienen buen rendimiento académico y parecen bastante seguros y felices.

Twemlow, Sacco y Williams, 1996 (citado en Cohen, 2005) dividen a los agresores en tres categorías. La primera es el hostigador sádico, que es el que orquesta la mayoría de los problemas en las escuelas. Este alumno suele tener alta autoestima, poca ansiedad, excelentes habilidades sociales y ser proclive a empujar cruelmente a otros a cometer actos dañinos, mientras que ellos se mantienen alejados. El segundo es el hostigador agitado, al que comúnmente se lo diagnostica como alumno con desórdenes por déficit de atención e hiperactividad. Este hostigador es fácilmente empujado por el sádico para que moleste a otros niños. El tercer tipo es el hostigador deprimido: tiene baja autoestima, se queja y parlotea, y empuja a adultos y pares a cometer acciones negativas. Suele no caerles bien a los maestros y con mucha frecuencia es sorprendido por ellos en el acto de intimidación o es delatado por los pares.

Los alumnos que actúan de acosadores o agresores parecen disfrutar de la agresión a los mismos compañeros durante largos periodos, les gusta gastar bromas desagradables (repetidamente), insultar, intimidar, amenazar, poner apodos, burlarse, ridiculizar, acobardar, empujar, golpear, dar patadas a otros alumnos y dañar sus pertenencias. Pueden comportarse así con muchos alumnos, pero seleccionan sobre todo a los más débiles y relativamente indefensos. Parece que el dolor de sus víctimas les produce satisfacción, y sienten poca empatía o preocupación por los alumnos que sufren esas conductas violentas.

Las chicas hablan más que los chicos de actos de acoso, pero lo habitual es que los chicos adopten con mayor frecuencia que las chicas conductas intimidatorias y sean víctimas de ellas. Además, las chicas son más propensas al acoso indirecto (excluir a alguien de tomar parte en las actividades, calumniar,

propagar rumores, etc.), mientras que los chicos tienden más al acoso físico, por ejemplo los golpes o patadas.

Lo habitual es que los agresores sean mayores que sus víctimas, por lo que existe la preocupación de que los niños mayores dominen o intimiden a los menores. Aunque no siempre es el caso.

Es frecuente que los acosadores gocen de cierta popularidad, y no es raro que actúen en grupo. Además los agresores a menudo obligan a sus víctimas a que les den dinero, cigarrillos, cerveza y otras cosas de valor.

Olweus (2004) menciona que los jóvenes que son agresivos o intimidan a otros, corren un riesgo mayor de caer más tarde en problemas de conducta, como la delincuencia o el alcoholismo. También menciona una relación entre la fuerza física y el alto grado de popularidad entre los compañeros, y entre la debilidad física y la escasa popularidad. También encontró cuatro factores importantes que crean niños agresivos:

En primer lugar, la actitud emotiva básica de los padres, en especial de la madre, caracterizada por la carencia de afecto y dedicación, que incrementa el riesgo de que el chico se convierta más tarde en una persona agresiva y hostil con los demás.

En segundo lugar está el grado de permisividad del cuidador del niño ante conductas agresivas de éste, lo que hace probable que el grado de agresividad aumente.

El tercer factor que aumenta el grado de agresividad del niño es el empleo por parte de los padres de métodos de “afirmación de la autoridad”, como el castigo físico.

Finalmente, el temperamento del niño también desempeña su función en el desarrollo de un modelo de reacción agresiva. Un niño de temperamento activo y “exaltado” es más propenso a volverse un joven agresivo que un niño de temperamento normal o más tranquilo.

Muchas personas excusan el comportamiento de los acosadores que se muestran duros y agresivos como una manifestación de su inseguridad, pero es más frecuente que ocurra todo lo contrario. En la mayoría de los casos, los

agresores muestran poca ansiedad e inseguridad y no padecen una falta de autoestima. Su popularidad entre los compañeros de clase puede ser normal o estar por debajo de la media, pero lo más frecuente es que cuenten con el apoyo de al menos un número reducido de compañeros; su rendimiento académico puede ser normal o estar por encima o por debajo del rendimiento medio, en la secundaria por lo general (aunque no necesariamente) obtienen notas más bajas y desarrollan una actitud negativa hacia la escuela (Olweus, 2004).

4.2 Víctimas

Las víctimas se caracterizan por una actitud pasiva y de sometimiento. Son alumnos que generalmente no encuentran un lugar dentro del grupo y sufren de baja autoestima, les gastan (repetidamente) bromas desagradables, les llaman por apodos, les insultan, menosprecian, ridiculizan, desafían, amenazan, les dan órdenes, son objeto de burlas y risas, les molestan, acobardan, empujan, pinchan, les golpean y les dan patadas (y no saben defenderse); se ven envueltos en “discusiones” y “peleas” en las que se encuentran indefensos y de las que tratan de huir (posiblemente llorando); les quitan los libros, el dinero y otras pertenencias, o se las rompen y se las tiran; tienen contusiones, heridas, cortes, arañazos o roturas de ropa. Con frecuencia están solos y apartados de su grupo de compañeros durante los recreos. No parece que tengan un solo amigo en la clase, en los juegos de equipo son de los últimos en ser elegidos; durante los recreos intentan quedarse cerca del profesor o de otros adultos; en clase tienen dificultad en hablar delante de los demás y dan una impresión de inseguridad y de ansiedad; tienen un aspecto contrariado, triste, deprimido y afligido; cambian de humor de forma inesperada, con una irritabilidad o unas explosiones de enfado repentinas; se observa un deterioro gradual en su trabajo escolar. Por las mañanas sienten temor a ir a la escuela, tienen poco apetito, dolores de cabeza frecuentes, o dolor de estómago; duermen intranquilos, tienen pesadillas, y es posible que lloren mientras duermen; piden dinero extra a la familia, o lo roban (para contentar a sus agresores) (Train, 2004).

Lo habitual es que las víctimas se dividan en dos categorías: las pasivas y las provocadoras. Sin embargo, la mayor parte de las víctimas del acoso escolar son pasivas. Se trata de niños ansiosos, inseguros, callados que tienen miedo a la confrontación. Lloran o se incomodan fácilmente y tienen pocos amigos. Padecen de baja autoestima y raramente denuncian los incidentes de acoso o violencia, porque temen las represalias. A menudo las víctimas pasivas son físicamente menores y más débiles que sus agresores y tienen miedo de defenderse de éstos. Las víctimas pasivas se sienten faltas de atractivo, estúpidas y fracasadas. Tienen poco sentido del humor y a veces se describen como individuos deprimidos, aunque cuando están en la escuela, y debido a esta pasividad, normalmente causan pocos problemas.

Olweus, 1978 (citado en Olweus, 2004) indica que los chicos víctimas de agresiones tienen con sus padres, en especial con sus madres, un contacto más estrecho que hace presumir que estas tendencias a la protección en exceso son a la vez causa y efecto del acoso entre escolares.

Las víctimas provocadoras suelen caracterizarse por el hecho de que muchos alumnos quizá toda la clase, participan en el hostigamiento; son más activas, firmes y en cierto modo más seguras de sí mismas. Aunque también son individuos ansiosos, emocionalmente son más reactivos. Tienden a molestar a los compañeros y a burlarse de ellos, hasta que son víctimas de las represalias. Sin embargo, cuando la víctima provocadora se defiende, suele hacerlo sin eficacia alguna, pero sigue defendiéndose aunque pierda la batalla. Son víctimas que pueden sufrir alguna discapacidad de aprendizaje, problemas de concentración o tienen tal carencia de destrezas sociales, que son insensibles ante los demás alumnos. Daniel Olweus (2004), describe a la víctima provocadora como, generalmente, la persona menos popular entre los compañeros de clase, porque su conducta en el aula suele ser tan problemática que causan irritación y tensión a su alrededor. Algunos de ellos pueden caracterizarse como hiperactivos, inquietos, ofensivos, torpes e inmaduros, estas conductas hacen que todos reaccionen negativamente ante ellas.

4.3 Espectadores

Los espectadores incluyen a la vasta mayoría de la población estudiantil. Esta “audiencia” está compuesta por niños que se caracterizan como tipos deferentes según su relación con el hostigador: el tipo víctima (un espectador atemorizado, congelado); el tipo evitador (que niega la existencia del problema de lucha de poder en la escuela), y el tipo ambivalente (no sabe qué hacer y todavía no se ha fijado en un rol patológico) (Twemlow, 1999 citado en Cohen, 2005). Esta es la población de la cual surgen nuevos hostigadores y víctimas, si la escuela adopta un procedimiento de expulsión y retira a los hostigadores o víctimas identificados en un intento por resolver la influencia destructiva de sus interacciones. De este modo la población de espectadores es esencialmente una combinación diversa de hostigadores y víctimas potenciales en estado latente.

La literatura ha puesto un énfasis especial en el rol del agresor. A los consejeros de escuelas los capacitan para identificar los roles de víctimas y hostigadores y para comprender la relación entre ambos. Saben que ambos pueden cambiar de papel: a veces una víctima intimidará y viceversa. Pero a los espectadores nadie les presta atención. Después de todo, es natural que el ser humano quiera observar o espiar. Somos naturalmente curiosos cuando se trata de mirar actividades excitantes.

No obstante, el espectador es un engranaje invisible en el ciclo de la intimidación. Si el hostigador y la víctima son roles sociales de este drama, entonces, el espectador es la audiencia. Como tal, la naturaleza de la interacción hostigador-víctima recibe forma y se mantiene por la exigencia de una audiencia de espectadores. A diferencia del teatro, estos espectadores no se quedan pasivos en sus asientos mientras se desenvuelve el drama.

En un ambiente que no contempla el rol del espectador, el hostigador tiene la ventaja. Ningún adulto responsabiliza a la audiencia, sólo a los actores. Mientras haya una expectativa de entretenimiento y la audiencia observe libremente, el show continuará. El fenómeno del espectador cobra aun más importancia a medida que los alumnos crecen. En los grados superiores de la escuela, el fenómeno de hablar

de quién peleará con quién después de clase puede llegar a ser una obsesión. Las peleas ambulantes pueden dominar el clima social y representar un verdadero factor destructivo en las escuelas.

En los primeros grados, los espectadores están abiertos a la sugestión y pueden ser fácilmente atraídos a desempeñar cualquiera de los papeles. Cuando más se permite que el espectador observe sin considerarlo parte del problema, mayor experiencia adquiere para asumir nuevos roles sociales disfuncionales en la escuela. La inocencia del observador se mantiene cuando el foco de la atención esta depositado sólo en los actores, hostigador y víctima.

El papel de espectador es muy contagioso. Cuando una persona se detiene para mirar, seguramente pronto habrá una multitud de observadores. La cantidad brinda seguridad. Cuando actúa el payaso de la clase, el maestro se ve forzado a entrar en la situación. Si se queda como espectador, el payaso se trasforma en estrella y todos los demás en audiencia, y el proceso de enseñanza se detiene. Si el maestro se hace el simpático con el payaso, este atrae más atención, y si el maestro no puede volver a controlar la situación necesitará ayuda del director. Si el director no lo apoya y el payaso sigue actuando, el director se transforma en espectador, el maestro en víctima y el payaso en hostigador (Cohen, 2005).

4.4 Consecuencias para el agresor

Es frecuente que los agresores perciban su “inmerecido” estatus de poder como un mayor prestigio, y que tengan la sensación de ostentar el control. Sin embargo, esta desigual relación de poder entre el acosador y la víctima puede tener efectos perjudiciales para el primero. Por ejemplo, los adultos que admiten haber intimidado a otros en su tiempo de escolares dicen que experimentan mayor grado de depresión que los adultos que no acosaron a otros compañeros en la escuela.

Los niños que han sido identificados como acosadores en la escuela tienen mucha mayor probabilidad de abandonar los estudios más tarde, de cometer actos delictivos y ser condenados por conducir bajo los efectos del alcohol. Además, tratan a sus propios hijos y cónyuges con más agresividad y mayor severidad que

aquellos que dicen no haber sido nunca acosadores en la escuela. De hecho, los hijos de quienes intimidan en la escuela tienen más probabilidades de convertirse también en acosadores, siguiendo así ese círculo de malos tratos (Train, 2004).

Los acosadores en niveles de primaria suelen tener amigos, pero cuando ingresan en el nivel medio superior se hacen menos populares que otros alumnos y son más propensos que sus compañeros a abandonar los estudios. Nan Stein (1995, citado en Harris y Petrie, 2006) observó que los niños que adoptaron conductas de acoso e intimidación en la escuela primaria también son más propensos a tomar parte en actos de agresión sexual y de otro tipo en su madurez; y llegan a tener más probabilidades que otros adultos de tener problemas con la justicia.

4.5 Consecuencias para la víctima

Parece que el hecho de haber sido víctima del acoso en la escuela produce en los niños unos efectos a largo plazo, entre ellos, una menor autoestima, un mayor ausentismo, depresión y suicidio. Se resiente la asistencia a la escuela; en muchos estudios se señala que los niños agredidos evitan la escuela por miedo. Los alumnos acosados a menudo muestran una menor capacidad de aprendizaje, debido al estrés que les produce el miedo. Además, los alumnos víctimas del acoso en general se sienten menos satisfechos en la escuela que sus compañeros (Train, 2004).

La violencia escolar también interfiere en el desarrollo social personal de los niños, lo cual puede llevar al aislamiento social y favorecer el abandono de los estudios. Es frecuente que el niño acosado no tenga ni un sólo buen amigo en su clase, lo cual contribuye a que se sienta aislado. El hecho de reaccionar con tristeza, en vez de con ira, puede empeorar la situación de la víctima, porque estos alumnos disponen de menos reacciones adaptativas para abordar el acoso y llegan incluso a culparse a sí mismos.

Rigby 1996 (citado en Harris y Petrie, 2006), señala que existen pruebas indirectas de la existencia de una relación entre el suicidio y el hecho de haber sido víctima del acoso escolar.

Los estudios sobre los malos tratos dentro de la familia demuestran de forma unánime que los maltratados son más propensos a convertirse en agresores cuando tienen su propia familia, lo cual lleva a señalar que los niños víctimas del acoso escolar son más propensos a convertirse ellos mismos en acosadores.

Del mismo modo, en un estudio reciente se descubrió que, si los alumnos con una baja autoestima tienen más probabilidades de sufrir el acoso escolar, ellos mismos, más adelante, pueden empezar a acosar a los demás. Este tipo de acosador pertenece a otra categoría, la del "acosador/víctima". Los acosadores/víctimas son víctimas del acoso que admiten su condición de acosadores.

Los acosadores/víctimas son quienes muestran una adaptación social y emocional más deficiente. Los alumnos acosadores/víctimas son quienes muestran una conducta más problemática; la condición física de los alumnos acosadores/víctimas muchas veces es pobre, y pese a ello dirigen su ataque contra alumnos físicamente más débiles, y sienten la necesidad de tomar represalias.

4.6 Consecuencias para el espectador

El hecho de ver cómo se acosa e intimida a otro niño suele provocar unos sentimientos enfrentados en el espectador: enfado, tristeza, miedo e indiferencia. Los espectadores se sienten culpables cuando no pueden ayudar a la víctima, y temen que les pueda ocurrir lo mismo. Es interesante que en los estudios se haya descubierto que víctimas y espectadores reaccionan fisiológicamente de forma similar. De hecho, tanto las víctimas como los espectadores que están en contacto con la violencia durante un determinado período empiezan a reprimir los sentimientos de empatía hacia los demás, una reacción que los desensibiliza ante conductas negativas en la escuela.

Como se ha mencionado la educación ha estado dedicada a desarrollar y potenciar habilidades intelectuales, pero olvidando que el reconocer las emociones en uno mismo y en los demás es en muchas ocasiones más importante que los conocimientos que se dan en la escuela, el aprender a controlar el mal humor y los impulsos aplazando la satisfacción de los deseos es una habilidad que debe ser desarrollada en niños agresores ya que al aprender a controlar su carácter estos niños van a agredir menos.

En el momento en el que se les enseñe a desarrollar la empatía estos niños serán capaces de ponerse en el lugar de los otros niños lo que de alguna manera hará que exista una mejor relación social.

Por otra parte los niños agredidos y los observadores se beneficiarían con el desarrollo de las habilidades sociales, que les ayudará a saber cómo enfrentarse a las situaciones de agresión que se presenten, podrán contar con más estrategias de acción, intervención y de escape. Sin embargo el autoconocimiento, autocontrol, motivación y empatía junto con las mencionadas habilidades sociales, son competencias que benefician el desarrollo de todos los niños.

En este capítulo, observamos las características del acoso escolar y a sus actores principales, y nos hemos dado cuenta que en los tres (agresor, víctima y espectador) existen consecuencias importantes que afectan su vida futura. El acoso escolar es por ahora el suceso más grave y riesgoso que viene aconteciendo en la escuela, por lo que su abordaje urge como una alternativa no solo de atención individual sino colectiva y no solo en una forma interventiva-remediativa sino de una manera preventiva, es por esa razón que se ha considerado crear un programa de acción a nivel primario en preescolares utilizando la IE ya que un niño que cuente con Inteligencia Emocional difícilmente se convertirá en agresor, y las víctimas y los espectadores tendrán más estrategias de acción, intervención y de escape, cuando se presente un intento de acoso escolar.

V

PROGRAMA

En el capítulo II se habló de las competencias y habilidades de la IE y se planteó que, del adecuado desarrollo de ellas, depende en gran medida, el éxito que podamos tener en todos los ámbitos. Por el contrario, las deficiencias en el desarrollo de estas habilidades aumenta la vulnerabilidad de las personas a tener fracaso tras fracaso, sobre todo en las relaciones con las demás personas. Es por esta razón que se considera que desarrollando la IE se puede ayudar en gran medida a trabajar con cada una de los personajes involucrados en el acoso escolar, ya que tanto quien ejerce como quien recibe y observa la violencia tienen cierto grado de vulnerabilidad y de deficiencia en sus interacciones sociales. Estas deficiencias se producen debido a una falta de seguridad básica proporcionada en la infancia en la relación de apego, la cual le permitiría al niño o a la niña, idealmente desarrollar expectativas positivas de sí misma y de los demás, además de aproximarse al mundo con confianza. Cuando el niño o la niña carece de esta seguridad básica, desarrolla una visión negativa del mundo y se acostumbra a responder a él con violencia o retraimiento (Díaz Aguado, citado en Serrano, 2006).

Ya que las competencias de la IE (autoconcepto, autocontrol, empatía, motivación y habilidades sociales) no siempre son enseñadas en la familia por diversas razones, se vuelve cada vez más necesario que la escuela fortalezca estos aspectos tan importantes en la vida de los niños.

Adicionalmente, en el Capítulo III se mencionó la nueva Reforma que la SEP ha implementado en la educación básica, en donde dicho programa a nivel preescolar se basa en el desarrollo de 4 campos de formación y en cada campo existen competencias y aprendizajes que se pretende que logren los niños.

Anteriormente, el cuidado de la vida afectiva de los alumnos no solía estar entre las prioridades de la acción educativa en las escuelas. Ahora, como vemos en

esta Reforma que la SEP ha implementado, dirige su atención sobre lo que los niños deben aprender. Es precisamente en el campo del Desarrollo personal y para la convivencia, donde se habla sobre la comprensión y regulación de las emociones y la capacidad para establecer relaciones interpersonales. Es a partir de este campo, que el presente programa de intervención primaria para el acoso escolar puede llevarse a cabo sin ningún problema, ya que la mejor forma de solucionar los problemas del acoso en la escuela es, ante todo, enseñar a los alumnos a prevenir este tipo de conductas. Dado que se trata de conductas agresivas aprendidas, es fundamental que se aborden en sus primeras fases, cuando se pueden desaprender y crear formas adecuadas de comportamiento para con las otras personas. Harris y Petrie (2006), piensan que hacia los 8 años los niños interiorizan las ideas acerca de lo que es aceptable o inaceptable, por lo que generalmente se recomienda que las estrategias de intervención en conductas se empleen ya cuando el niño tiene 2 años, en el momento en que la mayoría de los niños empiezan a adquirir destrezas para la resolución de frustraciones.

Los esfuerzos más efectivos para prevenir el acoso en la escuela se centran en medidas que ayuden a los niños a sentirse atendidos, seguros y capaces de entablar relaciones. Así pues, un factor principal para crecer emocional y socialmente, es que los niños se sientan seguros en su medio ambiente; para ello se necesita un período gradual y cuidadosamente planificado en el que los niños y padres estén juntos en la escuela al comienzo del año para ayudarles con el proceso de transición, ya que muchos niños se sienten tristes por dejar a mamá o a otros miembros de la familia. Para ayudar a establecer un puente entre el hogar y la escuela se pueden usar objetos transicionales, es decir, objetos con significado que representen una conexión entre los padres y el niño. Otro factor importante es estimular el desarrollo social de modo que comprendan la importancia de las amistades y, sencillamente, cómo ser un buen amigo (Gómez, 2003).

Las escuelas necesitan un conjunto de políticas disciplinarias, a menudo llamadas “códigos de conducta”, las cuales tienen que transmitir con claridad cuáles son las conductas apropiadas que se esperan y cuáles las consecuencias que se siguen cuando no se adoptan esas conductas. Hay que transmitir con claridad que

no se permite el acoso y la intimidación. No hay que disculpar ningún tipo de conducta con la excusa de que son cosas de niños. Al contrario, el acoso escolar se reconoce como una conducta inapropiada que a menudo conduce a la violencia. Por este motivo hay que definir claramente lo que es el acoso y mostrarlo por toda la escuela. En el nivel de preescolar la siguiente definición sería la mejor opción: “acosar es: hacer bromas desagradables, poner sobrenombres que hieran, golpear o dar patadas, excluir a propósito y propagar falsos rumores”.

Sin embargo, ocurre demasiado a menudo que las consecuencias del acoso entre escolares se centran exclusivamente en el castigo; los adultos no saben orientar al niño para que aprenda las conductas apropiadas. En general, las consecuencias sólo se ocupan del agresor, lo cual significa que si éste se mete en problemas, tiene asignadas unas consecuencias, pero no se hace nada por ayudar a la víctima ni a los espectadores. Así pues, se debe hacer un esfuerzo equilibrado que incluya componentes que sirvan para orientar al acosador, a la víctima y a los testigos pasivos, con el fin de abordar las razones subyacentes de la conducta de intimidación y acoso. En otras palabras: el énfasis puesto en la disciplina debe recaer en la conducta adecuada para todos, en vez de centrarse únicamente en las reprimendas y los castigos para la conducta inadecuada (Hoover y Oliver, 1995; citado en Harris y Petrie, 2006)

Tomando en cuenta lo que hemos visto sobre el acoso escolar, considero que se puede hacer mucho sobre este problema si actuamos en un nivel primario, en niños que acaban de ingresar al preescolar, ya que es precisamente en estas edades donde la personalidad se comienza a formar (Palov, 2004). Lo que propongo entonces, es abordar esto utilizando las 5 dimensiones de la inteligencia emocional en niños preescolares. Dichas dimensiones embonan perfectamente en el campo del desarrollo personal y para la convivencia de la Reforma que la SEP ha implementado.

Por consiguiente el programa propuesto es el siguiente:

5.1 Conocimiento de las propias emociones (autoconciencia)

Para desarrollar esta dimensión se propone lo siguiente:

Para educar emocionalmente a un niño se debe comenzar por decirle la palabra que describa a la perfección lo que se está sintiendo. Así como le enseñamos al bebé las palabras para nombrar a las personas de la familia, los objetos y lugares, colores o formas, de esa misma manera debemos enseñarle lenguaje emocional. Para eso proponemos las siguientes actividades:

Cuentos emocionales.

A esta edad la mejor herramienta que se tiene para educar las habilidades de la IE es la literatura infantil, ya que los niños comienzan a identificarse con los distintos personajes de los cuentos y comienzan a experimentar por ellos sentimientos de justicia, fidelidad, amor, valentía, etc. Las imágenes y las palabras que un niño ve o escucha o lee en un cuento, contacta con sus propios sentimientos y de las emociones y sentimientos de otras personas, y les revelan las dificultades que tienen que vivir los personajes y él mismo para conseguir las metas de crecimiento y armonía en su vida. Cada vez que se lea un cuento, se aprovechará para decirle que caperucita tiene miedo o papá está triste, enojado o cualquier otra emoción que los personajes puedan tener.

Para trabajar con los niños las habilidades de la IE, el maestro debe crear un clima propicio dentro del aula, es decir, que haya orden y sobre todo respeto hacia lo que cada quien expresa. Esto es fundamental, puesto que vamos a profundizar en lo más íntimo de una persona: sus sentimientos y emociones.

Para ello Gaxiola (2005) propone un juego o ejercicio para entrenar a los alumnos en esa habilidad social: aprender a escuchar y a respetar la opinión de los demás.

Este ejercicio se puede plantear como un juego con reglas que deben ser acatadas por todos aquellos que formen parte del grupo. Quien viole alguna regla queda fuera del juego en esa sesión, o durante el tiempo de exclusión que el maestro fije. De ninguna manera el maestro excluirá definitivamente a algún alumno o le pedirá que abandone el salón de clases cuando no participe en el juego grupal.

El alumno que sea excluido porque no cumplió con alguna regla, permanecerá en el mismo lugar, pero sin participar con los demás.

El objetivo del ejercicio es convertirlo en una conducta permanente, tanto del maestro como de los alumnos, y tiene que ver con emociones y sentimientos.

Se llama el “poder de la palabra” porque durante el juego debe adoptarse una actitud de respeto hacia quien esté hablando. De esta manera, los niños valorarán cada vez más los comentarios y las experiencias de sus compañeros.

Cuando los niños comiencen a explicar algo acaloradamente, en vez de centrarnos en los hechos, hay que preguntarle: ¿cómo te has sentido cuando ha ocurrido eso?

Arte emocional.

Otra actividad que se puede realizar, similar a los cuentos, es el identificar emociones en obras de arte, ya que las artes son los cien lenguajes que los seres humanos hemos encontrado desde el origen de la humanidad para expresar tanto ideas y pensamientos, como emociones, sentimientos, deseos, sueños y fantasías (Gaxiola, 2005; Palov, 2004).

El maestro puede poner al alcance de los niños la obra de los grandes maestros de la historia del arte universal para hacer actividades sencillas y que ellos digan, de acuerdo con la postura corporal, el color de la piel. La expresión de la mirada, etc., qué emoción o sentimiento expresa el personaje elegido.

Expresar emociones.

Practicar un juego de representación corporal de las emociones y los sentimientos llevar a cabo la representación teatral de un texto que exprese emociones y sentimientos, pedir a los niños que dibujen lo que les produce más miedo o la expresión de diferentes maneras de cualquier otra emoción o sentimiento que hayan experimentado.

Jugar a reír, a hacer berrinche, a gritar que aparte de expresar sentimientos nos sirve para que los niños logren sacar su estrés.

Conocer la intensidad de las emociones.

Mostrar tres o cuatro obras de arte que representen las distintas intensidades de las emociones y pedir a los niños que las organicen o jerarquicen de menor a mayor, usando la analogía del semáforo, en donde el verde es la emoción con poca intensidad, el amarillo con mayor intensidad y el rojo donde la emoción no se puede controlar.

Leer las emociones de los demás

Buscar la palabra que designe en forma precisa la emoción o el sentimiento que expresan los bailarines de una danza moderna o clásica. Leer emociones en dibujos de cara. Realizar un juego de mímica para no usar el lenguaje verbal, en la expresión de sentimientos y emociones. Jugar a caras y gestos.

El teatro y la expresión corporal son herramientas a disposición de cualquier maestro para ayudar a los niños a expresar sus emociones e identificar las emociones y sentimientos de los demás.

Representar a un personaje en una actividad teatral les permite expresar sus miedos, deseos, frustraciones, dolores o agresiones sin sentirse incómodos o avergonzados, como les sucede cuando se les pide expresar emocionalmente con palabras. A todos los niños les gusta ser partícipes de las representaciones teatrales, usar disfraces y máscaras, y representar a las personas que nunca podrán ser en la vida real.

Adivina el sentimiento.

Se grabará cinco veces una oración simple, debiendo reflejar cada vez un sentimiento diferente, por ejemplo “se me olvidó el cuento”, se grabará como si estuviera contento, aburrido, furioso, atemorizado y preocupado. Entonces se otorgará el turno a cada niño para que indique el sentimiento correcto, luego se le pedirá que elabore su propia oración y que la repita cinco veces transmitiendo sentimientos diferentes.

Actividades manuales.

A los niños les gusta mucho palpar las texturas, por eso los profesores les proporcionan barro, plastilina, masa hecha con harina y agua. Con este tipo de materiales los alumnos hacen pequeñas esculturas que ayudan a desarrollar sus habilidades manuales y creativas. Se les pide que hagan una escultura, que represente emociones y sentimientos.

Rincón de las emociones.

El profesor destinará un espacio de los muros del aula para las emociones, donde se pondrá un letrero atractivo, acorde a la edad de los niños, que dirá “el rincón de las emociones”. En este espacio, el profesor pondrá el nombre de emociones y una imagen que los represente y los niños harán un dibujo o recortarán una revista o periódico de diferentes emociones. En este rincón, también habrá un muñeco inflable para golpear, de esos que no se caen, en donde los niños podrán canalizar su enojo.

Emociones y música.

Una investigación realizada por el doctor Eric Jensen (Gaxiola, 2005), demostró que escuchar música, y sobre todo hacer música, pone en activo muchas más conexiones cerebrales que otras actividades académicas, como las matemáticas.

Por eso es tan importante que los maestros tengan la posibilidad de poner música mientras los alumnos trabajan. Además de ayudarles a la concentración, la música es una de las más ricas expresiones emocionales del ser humano. Los compositores expresan en ella, más que ideas, a su vez, los intérpretes nos transmiten sus propias emociones, y al escuchar la pieza se despiertan nuestros propios sentimientos a la vez que sentimos las emociones del compositor y el intérprete.

Dentro de las actividades artísticas, podemos hacer ejercicios con música para ayudar a los alumnos a ser conscientes de sus emociones.

El profesor pone a sus alumnos música con diversos ritmos, como puede ser un fragmento de Las cuatro estaciones de Vivaldi combinados con ritmos como la salsa, el danzón o cualquier otro tipo de música.

Se les pide a los alumnos que formen un círculo, cierren los ojos y se muevan al ritmo de la música que escuchan. Después se les dice que se sienten en sus mesas y sobre una hoja de papel dibujen líneas al ritmo de la música que escuchan. Al terminar el ejercicio, el maestro pide a algunos alumnos que expresen qué emoción experimentaron al dibujar con la música.

Teatro con situaciones ficticias

Con frecuencia, los maestros se encuentran con alumnos que provocan dificultades dentro del grupo por sus actitudes de superioridad o que se muestran burlones, agresivos o chismosos. Otros alumnos actúan como víctimas de los demás, se quejan, acusan a los compañeros cuando los molestan o se sienten agredidos cuando los demás no cumplen con las reglas del salón o del colegio. También hay alumnos que sustraen ropa, útiles escolares, objetos o dinero de sus compañeros o toman sin autorización las pertenencias de otros.

En muchas ocasiones confrontar a los niños en forma abierta puede tener consecuencias en su autoestima o crear mayores conflictos, en lugar de solucionarlos. En estos casos ayuda mucho pedir a los alumnos que reflexionen acerca de estas actitudes y de las emociones experimentadas cuando se actúa de esa manera, o de los sentimientos que nuestras acciones o actitudes provocan en los demás, para ello se puede recurrir a una especie de psicodrama, pero en lugar de presentar estos problemas en ellos mismos se representan en otras personas, o situaciones, permitiendo así que la reflexión o la toma de conciencia se dé sin que los alumnos involucrados se sientan amenazados o señalados.

Método de trabajo:

1. El ejercicio se aplica cuando se suscita un problema dentro del salón, por ejemplo, cuando un alumno toma algo que no le pertenece.

2. El maestro invita a sus alumnos a hacer un ejercicio teatral. Para la representación nunca hay que recurrir al alumno o alumnos que fueron los protagonistas del problema. La representación podría versar sobre lo siguiente: un niño está en casa viendo la televisión; de pronto, el recién llegado le arrebató a su hermano el control de la televisión y cambia los canales a su antojo.
3. El maestro deja que los niños actúen de manera espontánea esta situación, sin permitir que se lastimen o insulten, explicando que se trata de un juego, que se está representando una situación que no existe en la realidad.
4. Al terminar la improvisación teatral de los niños, sigue la fase de compartir, en donde el maestro pide a los actores y al resto del grupo que respondan lo siguiente: ¿Qué sientes cuando alguien toma tus cosas sin tu autorización? ¿Qué sientes cuando tomas algo que no es tuyo?
5. El profesor tratará de profundizar en la diversidad de emociones y sentimientos, que pueden ir desde la satisfacción hasta el miedo, la indiferencia o el deseo de venganza. Asimismo, deberá insistir en que todos los seres humanos sentimos todas las emociones y sentimientos y que éstos no tienen un valor ético, es decir, no se es malo o bueno por tener tal o cual sentimiento. Lo que tiene valor ético es cómo actuamos o qué hacemos con esas emociones, no el sentirlas.

Todos los maestros han intervenido en alguna ocasión, cuando se ha presentado un problema entre dos o más alumnos. Las agresiones, los pleitos, los golpes, los insultos y otras actitudes similares, constituyen una magnífica oportunidad para ayudarles a adquirir habilidades de la inteligencia emocional. En la mayoría de los casos, los adultos intervenimos en estas situaciones para detener la agresión y para imponer un castigo o consecuencia al agresor o a aquel que pensamos que es el responsable de la situación. Sin embargo, si queremos educar emocionalmente a los niños, nuestra actitud tiene que cambiar: debemos aprovechar estos momentos difíciles, cuando las emociones están a flor de piel,

para volverlas inteligentes, es decir, para que los niños no sólo sientan sino que reflexionen sobre sus propias emociones y las de los demás y las canalicen.

Método de trabajo con los más pequeños:

1. El maestro reúne a los niños involucrados en el problema.
2. Le pide a cada uno de ellos, por separado, que explique lo que sucedió. Los demás no deben intervenir mientras un compañero narra su versión de los hechos.
3. Una vez que el profesor ha escuchado las distintas versiones de lo sucedido, antes de imponer un castigo o poner consecuencias, pregunta a cada uno de los niños: ¿Qué sentiste cuando...? ¿Qué crees que sintió tu compañero cuando tú...?
4. El simple hecho de narrar lo sucedido hace que disminuya la intensidad de la ira, del sentimiento de venganza, etc. Cuando los alumnos están más calmados, es cuando pueden reflexionar sobre sus sentimientos y los de los demás, no se trata de sólo pedir perdón al compañero agredido o lastimado, como una simple forma de cortesía, se trata de ir al fondo del problema y descubrir su origen, para evitar que se repita.
5. Si aún los niños no han logrado disminuir esos sentimientos, podríamos emplear nuevamente el teatro ficticio, pero ahora podríamos utilizar una inversión de roles, para vivenciar el rol del otro.
6. Al terminar el maestro pedirá a los actores y al resto del grupo que responda las preguntas relacionadas a las emociones que sintieron.

Respeto mutuo.

Es importante aquí hablarles de lo que significa el respeto mutuo. Decirles que el respeto es un valor que permite que el hombre pueda reconocer, aceptar, apreciar y valorar las cualidades de los demás y que permite a la sociedad vivir en paz. Hay que preguntarles después: ¿Qué significa ser respetado?, ¿Qué significa respetar? Y si el respeto se gana o es obligado.

Después hay que explicarles que el respeto es algo que se da voluntariamente y que no es lo mismo que hagan algo porque respetan a que tengan que hacerlo porque alguien los amenaza.

Hay que preguntarles a los niños qué tan respetados se sienten por la maestra en una escala de 0-10 y qué tan respetados se sienten por sus compañeros; posteriormente la maestra también puede indicar en la misma escala qué tan respetada se siente por los niños y que expliquen el por qué. Esto no sólo les ayudará a darse cuenta del respeto que están dando a los demás; sino que también les ayudara a saber expresar los sentimientos que tienen cuando no son respetados.

Cuando los maestros trabajan en pos de la meta de establecer relaciones en las que sea posible confiar, pueden elegir discontinuar prácticas disciplinarias comunes (como escribir en el pizarrón los nombres de los niños que se portan mal), porque no producen un efecto positivo en las relaciones entre ellos. Incluso las “recompensas” pueden terminar siendo una humillación para los niños y pueden socavar la amistad entre ellos, ya que los que más recompensas reciben son envidiados o los que menos reciben, son menospreciados. Cuando los niños se concentran de manera persistente en su propio rendimiento –como sucede en una clase donde se usan certificados, premios y calificaciones como moneda del valor personal- su atención se aparta de las necesidades y sentimientos de los demás, materia prima imprescindible del desarrollo social y ético. Incluso los comentarios aparentemente benignos como “miren qué bien sentada está Luz. Todos deberían sentarse como ella”, son odiosas comparaciones que con el tiempo corroen las relaciones entre los alumnos. Este comentario lo podríamos cambiar como sigue: “observen ahora, cada uno vea si está sentado como acordamos que íbamos a hacerlo”.

5.2. Autocontrol

Los niños, al igual que los adultos, deben tener la capacidad de aceptar que las emociones existen, porque son parte de la esencia del ser humano, pero estas

deben canalizarse responsablemente, es decir, tener la opción de decidir qué se hace con la emoción en vez de que la emoción decida por la persona.

Es necesario enseñarles a los niños que viven y vivirán en sociedad, y que por lo tanto deben cumplir no sólo unas normas de educación, cortesía, etc. Sino que también deberán acostumbrarse a controlar su temperamento.

Regular las emociones consiste en realizar esfuerzos para canalizarlas a fin de que el comportamiento subsiguiente sea lo más adaptativo posible, de tal forma que en último término aumenten las posibilidades de supervivencia, convivencia social y bienestar personal.

Hay dos maneras de regular las emociones: 1) regulación centrada en el problema: se hace algo para solucionar el problema y como consecuencia cambiar la emoción; 2) regulación centrada en la emoción: se cambia la forma de ver el problema, de tal manera que esto afecta a la emoción.

Para regular las emociones necesitamos autocontrolarnos, el autocontrol supone que, reconocidas nuestras propias emociones, hemos de saber dirigir las, en lugar de permitir que éstas nos dirijan. La falta de autocontrol convierte la emoción en acción de manera automática. Reaccionamos en lugar de accionar en el mundo. Me enfado y le pego, no hay una segunda evaluación, excedemos el límite que nos permite vivir en sociedad. El secreto del autocontrol reside en el autoconocimiento.

En el autocontrol identificamos qué sentimos y podemos expresarlo a la persona adecuada, de la forma apropiada y en el momento oportuno, con el propósito justo. Esto mismo ya indica que el autocontrol emocional no es fácil.

Las personas muy impulsivas acostumbran a tener bajos niveles de autocontrol y de alguna manera poco autodominio. Asimismo, quedan muy impactadas por los acontecimientos no extraordinarios, buscan recompensa inmediata de sus acciones, tienden a la ansiedad, al llanto y a la alegría desbordante y a una expresividad emocional excesiva. En suma, tienden a no tener demasiado bienestar emocional y a establecer inadecuadas relaciones con los otros.

Para ayudar a los alumnos que tienen dificultades persistentes con el autocontrol, los maestros deberían trabajar con ellos para establecer una señal

privada: alguna señal corporal o vocal que les recuerde que es posible controlarse. En lugar de nombrar a los niños que no están atentos, el maestro puede hacer un pedido de atención general, para que todos los miembros de la clase verifiquen si se están comportando de manera adecuada.

Carl Rogers (citado en Papalia y Wendkos, 1992) menciona que el aprendizaje es mejor si se promueve como participativo, en el que el alumno decida y se responsabilice de lo que va a aprender. Por lo tanto es importante promover un ambiente de respeto, comprensión y apoyo para los alumnos. Es por esta razón que cuando comience el año, no se presentará una lista de reglas y consecuencias establecidas por el maestro, sino que se establecerá en forma conjunta con los alumnos y mediante preguntas (¿qué tipo de clase queremos ser?), y se discutirán las reglas que permitan alcanzar esa meta. A menudo este proceso no va a ser sencillo. Los alumnos pueden hacer prescripciones detalladas como –no golpear, no decir malas palabras, no copiarse, no insultar- pero necesitarán ayuda para ver que esas especificaciones sugieren valores más amplios como el respeto y la responsabilidad. Cuando trabajan para establecer estas normas compartidas, el papel del maestro cambia: deja de ser el jefe que exige obediencia, o el manipulador que mediante sobornos, los obliga a cumplirlas, y pasa a ser un guía y un modelo que los ayuda a pensar, fomentando el espíritu cooperativo.

Una vez que las normas compartidas se han establecido, los problemas que se van presentando brindan la oportunidad de que todos los alumnos reflexionen y decidan apegarse a ellas.

Relajación.

Otras estrategias de autocontrol de las que podemos servirnos serían la relajación que significa aflojar, laxar, ablandar el cuerpo o alguna parte de él. La relajación significa una ausencia de tensión o activación que se manifiesta a tres niveles: fisiológico, conductual y cognitivo. Cuando nos sentimos relajados tomamos decisiones más acertadas, estamos mejor con nosotros mismos, valoramos positivamente el esfuerzo de los demás.

Una sesión de relajación puede realizarse en unos veinte minutos aproximadamente. Si no se dispone de ese tiempo, con la práctica se puede resumir a unos diez minutos. Lo recomendable sería un mínimo de dos o tres veces por semana y si es posible a diario, aunque sólo sean sesiones de diez minutos. La relajación les ayudará para estar tranquilos antes de realizar alguna evaluación, o exposición.

Respiración.

La respiración es esencial para la vida. Uno de los principales cambios que producen las emociones en nosotros, es cambiar el ritmo respiratorio. Sin embargo, podemos ser conscientes de este fenómeno y hacerlo trabajar a favor nuestro. De hecho, un suspiro es una forma natural de rebajar la tensión emocional contenida. Los ejercicios de respiración han demostrado ser útiles en la reducción de la ansiedad, la depresión, la irritabilidad, la fatiga (Palov, 2004).

Aquí lo que podemos hacer es darles a los niños una bolsa de papel estraza y les enseñaremos cómo tienen que inflarla y desinflarla, para que los niños sepan después cómo tienen que respirar, lo que les ayudará a controlar su enojo en un momento dado.

La distracción.

La distracción es una buena estrategia para cambiar de estados emocionales. Hay muchas formas de distracción. Unas distracciones son de carácter físico. Como caminar, nadar, correr, aeróbics, etc. Otras pueden ser musicales, como cantar una canción, o escuchar música. Otras pueden ser manuales, como manipular algún material, plastilina, papel, etc. Este tipo de distracciones se pueden usar cuando los niños estén comportándose mal, cuando estén aburridos o cuando estén tristes por algún acontecimiento que haya ocurrido durante la clase, por ejemplo, mientras los niños están formados para realizar alguna actividad, como lavarse las manos o para calificarse algo, sucede a veces que los niños comienzan a aventarse, a gritar o simplemente se aburren de estar esperando su turno, para ésto podemos enseñarles a que mientras esperan canten

una canción, de preferencia que no tenga fin, por ejemplo “un elefante se columpiaba”.

Control de impulsos.

Los niños necesitan, especialmente en los tiempos, actuales, aprender a esperar, a que no todo se puede tener en el momento que se quiere y a luchar por lo que desean. Ésta es la manera como aprenden a valorar realmente lo que tienen.

Una actividad que se puede implementar, para evitar conductas impulsivas, especialmente con los niños que muestran cierta agresividad, es la técnica de “la tortuga”, elaborada por Schneider y Robin en 1990 (citado en Villanueva, Vega y Poncelis, 2011).

La técnica consiste en ayudar a los niños y niñas a aprender a relajarse, replegando su cuerpo, como hacen las tortugas. De esta forma relajarán sus músculos y evitarán actuar de forma impulsiva.

En primer lugar se contará el cuento de la tortuga (Anexo 1) y se les explicará que al igual que la tortuga se metía en su concha cada vez que sentía ira y enfado, nosotros podemos hacer lo mismo y meternos en una concha imaginaria para relajarnos hasta que se nos pase el enfado y de esta forma no reaccionar con conductas impulsivas.

Para llevar a cabo esta técnica, se emplean varias semanas de entrenamientos, para que poco a poco los niños adquieran esta respuesta.

La técnica se implementa en 4 etapas:

En la primera etapa (semanas 1 y 2) se enseña al niño a responder a la palabra “tortuga” cerrando los ojos, pegando los brazos al cuerpo, bajando la cabeza al mismo tiempo que la mete entre los hombros, y replegándose como una tortuga en su caparazón. Para ello, se le explica cómo tiene que hacer para esconderse en su caparazón. Se les dirá que cuando escuchen la palabra tortuga debe replegar su cuerpo y relajarse dentro del caparazón. Se harán varios entrenamientos, en diferentes momentos diciendo la palabra tortuga.

En la segunda etapa (semanas 3 y 4) el niño aprende a relajarse. Para ello, tensa todos los músculos mientras está en la posición de tortuga, mantiene la

tensión durante unos segundos, y después relaja a la vez todos los músculos. Una vez que aprenda a replegarse (etapa 1), le enseñamos a relajarse dentro del caparazón. Haremos también varios entrenamientos.

La etapa tercera (semana 5) pretende conseguir la generalización en la utilización de la posición de tortuga y la relajación a diferentes contextos y situaciones. Para ello, se emplean historias, ejemplos en los que necesitará relajarse. Por ejemplo: cuando tus padres se enfadan contigo, te pones furioso, tienes que relajarte como la tortuga. Se le pedirá también que emplee la técnica cuando se encuentre ante cualquier situación en la que se sienta furioso.

La última etapa (semana 6) se dedica a la enseñanza de estrategias de solución de problemas interpersonales. Además de la técnica, se le pedirá a los niños que expliquen la situación, que cuenten cómo se sentían (hacemos que identifiquen y expresen su emoción). Y una vez calmados, se reflexionará con ellos diferentes formas de solucionar esta situación.

Con esta técnica de fácil aplicación, proporcionamos a los niños medios para canalizar su ira.

5.3 Automotivación.

La automotivación es muy importante para lograr un ambiente favorable dentro de la educación preescolar. Ésto es porque con ella se logra que los niños tengan voluntad para realizar determinadas acciones y permanecer en ellas hasta su culminación. Cuando se logra terminar una actividad, se va creando cierto punto de confianza y seguridad en ellos.

Las conductas que tienen resultado gratificante, probablemente, serán repetidas y las que tienen resultado desagradable difícilmente se repetirán.

Este proceso ha de llevar no sólo a que los niños actúen como deben hacerlo, sino que es imprescindible forjar en ellos el deseo, hecho realidad, de que sepan con claridad el bien, lo busquen, lo quieran y sean capaces de luchar por él (Catret, 2001).

Para hacer que los niños se motiven, la educadora se puede apoyar en ciertos “premios”. Respecto a esto Judith Meece (2000) dice que “Los intentos de mejorar la motivación del estudiante se centran en ofrecer los premios e incentivos apropiados”. Pp. 286.

Éstos no deben ser muy frecuentes porque los niños lo tomarán como algo común y no le tomarán la debida importancia. Y por lo tanto sólo realizarán las actividades con el fin de obtener un “regalo” y no desarrollarán las competencias del Programa de Educación Preescolar debidamente.

La motivación auténtica no surge cuando se satisfacen casi siempre los deseos del niño, ya que cuando el niño lo obtiene todo con una facilidad que no se corresponde con la realidad, le quedan pocos objetivos que ambicionar. No tiene experiencia a la hora de manejar la tensión creativa que surge entre lo que él quiere y lo que los padres desean y esperan de él.

La motivación real se desarrolla en el interior del niño. Es el motor que propulsa todas sus acciones. Si alimentamos el motor interno del niño y le enseñamos a avanzar, le ayudamos a crecer confiado, motivado y centrado en objetivos concretos.

Es preciso crear en los niños una apertura grande hacia las experiencias. Ayudarles a ver lo positivo, que aprenderán hasta de los fracasos. Inculcarles que nunca pasa nada, que todo tiene solución y que, detrás de cada acontecimiento de su vida, deben descubrir la enseñanza que contiene. Para desarrollar la automotivación la educadora podrá basarse en las siguientes estrategias:

Estrategia 1: Enseñar siempre con mucho entusiasmo. Cualquier tema enseñado con mucha energía y entusiasmo, motiva e inspira a los niños a atender o realizar una actividad con más esfuerzo. De la misma manera, el entusiasmo demuestra que la lección es de mucha importancia.

Estrategia 2: Enfocarse en las fortalezas, no en las debilidades. Esta estrategia asegura que el niño se sienta apreciado y seguro de sí mismo; que mediante sus fortalezas puede lograr vencer retos, así como resolver problemas.

Estrategia 3: Reconocer, reforzar y celebrar el éxito, esfuerzo y progreso. El reconocer el progreso o éxito del niño llevará al mismo a repetir la acción. Es importante que el niño reconozca los pasos o las acciones que realizó para lograr una mejoría o el éxito. De igual manera, es importante recordar que reconocer y celebrar no es lo mismo que premiar.

Estrategia 4: Motivar y promover la creatividad. En lugar de tener una sola respuesta correcta, hay que dejar espacios para que los alumnos modifiquen y adapten la respuesta, de esta manera se promueve la individualidad y originalidad.

Estrategia 5: Promover la cooperación, no la competencia dentro de la clase. Hay que darles a los alumnos la oportunidad de trabajar juntos, de conocerse entre ellos y de crear un ambiente de apoyo, en lugar de uno de competencia. Ya que cuando se promueve la competencia entre compañeros, se crea rivalidad, y los alumnos que generalmente ganan, ven a sus otros compañeros como obstáculos para su éxito.

Estrategia 6: Establecer objetivos y metas a corto y largo plazo para y con los alumnos, y monitorear el progreso de éstos. Durante el año escolar es importante que se pongan metas y objetivos para la clase, ya sean estos curriculares o disciplinarios. Estos objetivos se deben realizar junto con los niños y ponerlos en un lugar donde los niños puedan verlos y recordarlos; por último, es muy importante analizar y evaluar, con los alumnos, el progreso de estos objetivos.

Estrategia 7: Cuando sea posible, hay que dejar a los alumnos tomar decisiones. Los beneficios de darles a los niños esta posibilidad son varias, entre las más importantes, es que realmente motiva a los niños; se sienten más responsables de su decisión y del resultado del mismo; y de igual manera, su sentido de responsabilidad e identidad aumentan.

Estrategia 8: Demostrar que realmente los profesores se interesan por sus estudiantes y su progreso. Para esto hay que asegurarse que cada estudiante se sienta reconocido, valorado y parte integral de la clase. Para lo cual es importante conocer las necesidades de cada uno y estar atento tanto a su progreso individual, como grupal.

Estrategia 9: Promover la enseñanza entre compañeros. En muchas ocasiones, cuando los niños están atorados con alguna materia, entienden mejor cuando un compañero les explica, que el mismo profesor. Esta estrategia les provee de una oportunidad de trabajar juntos y desarrollar la cooperación. De igual manera, ayuda a que acepten la opinión y sentimientos de los demás.

Estrategia 10: Darles la oportunidad de que saboreen el éxito. El éxito es la mejor estrategia para promover la motivación a largo plazo. Los niños que han saboreado el éxito trabajan con más esfuerzo y entusiasmo hacia sus propios objetivos. Ir a la escuela todos los días, sin tener éxito en lo que hacen, puede ser un trabajo sin sentido para algunos estudiantes.

5.4 Empatía.

Cuando somos capaces de sentir o percibir lo mismo que las otras personas, estamos manifestando nuestra empatía. Es un factor innato en nuestra especie, aunque necesita ser alentado y educado, para mejorar nuestras relaciones sociales.

Para fomentar la empatía en los niños comenzaremos por decirles lo que es la empatía, para esto se les dirá que vamos a hablar acerca de cómo se sienten los demás cuando haces algo. Que es importante aprender cómo sus acciones van a afectar a otras personas. Que entender cómo se siente la gente se llama “empatía”. Y que las personas que tienen empatía tratan de no herir los sentimientos de los demás.

Para desarrollar la empatía en los niños se proponen las siguientes actividades:

Actividad 1: ¿Cómo te sentirías? Se les leerá una a una las opciones del anexo 2 y se les irá preguntando sobre los sentimientos que tienen cuando alguien les hace esto y cómo se sentirían otras personas si les hacen lo mismo, se concluirá diciéndoles que cuando entienden cómo se sienten los demás, están teniendo empatía.

Actividad 2: ¿Qué podrías hacer? Del anexo 3 se les irá leyendo las opciones y ellos tendrán que decir qué podría hacer sentir mejor a esa persona.

Actividad 3: Dibujos empáticos. Se les pedirá a los niños que hagan un dibujo de algo que puedan hacer para hacer sentir bien a alguien. Después de que hayan terminado, lo mostrarán a toda la clase y explicarán qué harían para hacer sentir bien a alguien.

Actividad 4: Trabajo para casa. Se les mandará una actividad para realizar con sus padres, en el que tendrán que escoger a alguien (un amigo, vecino, abuelo), para darle una tarjeta elaborada por el niño y su familia con algo que crean que hará feliz a la persona que la recibirá (Anexo 4).

Para finalizar y a manera de conclusión les haremos un resumen de lo que aprendieron, acerca de cómo sus acciones pueden hacer sentir a los demás, de que cuando les hacen cosas que no son buenas a otras personas, los hacen sentir tristes, enojados o frustrados.

Y que también aprendieron que pueden hacer cosas para que los demás se sientan mejor. Como animar a una persona que se siente sola, o consolar a una persona que se siente triste. Podemos preguntarles también: ¿qué significa ser amable con un amigo? ¿cómo se sienten cuando un amigo es amable con ellos? ¿qué significa ser amables con los animales? Hay que hacer que recuerden cuando alguien los lastimó alguna vez, y preguntarles ¿qué sucedió? ¿cómo se sintieron? Y hacer que recuerden algún momento en que hayan estado lastimados o enfermos y preguntarles ¿quién los cuidó? ¿cómo los cuidó? Y si ellos han cuidado a alguien. Hay que dejarles claro que todas estas cosas que decimos o hacemos cuando nos preocupamos por los sentimientos de la gente, se llama empatía.

Así cuando llegue a suceder que un niño diga o haga algo lastimoso hacia otro niño, será más fácil ayudarlo a enfocar su atención a los sentimientos de su víctima

al decirle por ejemplo “¿cómo crees que se siente Alberto? ¿te gustaría sentirte así?, ¿qué puedes hacer para que se sienta mejor?

También hay que alabar su comportamiento cuando el niño realice un acto de generosidad, señalando lo que hizo bien.

Los niños aprenden a reconocer que diferentes personas pueden tener diferentes sentimientos respecto de cosas iguales, y que, para poder resolver problemas, es importante saber cuáles son las preferencias de los otros.

Otra actividad que se puede realizar, es permitirles a los niños tener contacto con personas limitadas físicamente, o reunir de manera regular las clases de los más pequeños con las de los mayores compartiendo actividades para que vean otra perspectiva y aprendan a relacionarse sin discriminación y con respeto.

Hay que enseñarles que todas las cosas vivas merecen respeto, para esto hay que reunir insectos inofensivos que se metan a la casa y dejarlos salir. Propositivamente evitar pisar insectos, cortar sólo las flores que realmente necesitamos. Y también se podría conseguir una mascota para la clase e involucrar a todos en su cuidado.

5.5 Solución de problemas.

En el arte de saber solucionar problemas es necesario saber negociar. Buscar varios caminos, más soluciones, distintas vías para dar oportunidad a la persona que escucha a tomar una decisión.

La mayoría de los niños en edad preescolar pueden aprender a negociar.

La negociación es la relación que establecen dos o más personas en relación con un asunto determinado, con vista a acercar posiciones y poder llegar a un acuerdo que sea beneficioso para todos los involucrados. La negociación se inicia cuando hay diferencias en las posiciones que mantienen las partes, por ello la negociación busca eliminar esas diferencias.

Para enseñarles a negociar a los niños de preescolar primero debemos desarrollar en ellos 3 destrezas:

- Capacidad para escuchar y prestar atención a otros: mantener el turno de palabra y escuchar a los compañeros de clase.
- Comprensión de un determinado vocabulario como respeto, turno de palabra, negociación.
- Capacidad de reconocer y comprender determinados sentimientos: percibir y reconocer los sentimientos propios y de los demás.

Si queremos que el niño negocie antes de que tenga estas destrezas desarrolladas, lo único que ocasionaremos será frustración tanto en ellos como en nosotros.

Una vez que tenga estas destrezas podremos introducir el proceso de solución de problemas el cual consta de 4 pasos que son:

1. Definir el problema. En primer lugar debemos de saber cuál es el problema, para ello las emociones pueden ayudarnos a identificarlo; cuando el niño comience a sentir emociones de enojo o tristeza, es porque se está presentando un problema, para lo cual es necesario analizar las causas que lo originaron.

Al momento de que los niños se estén expresando, hay que enseñarles a controlar las dinámicas destructivas de la comunicación, como son las acusaciones, insultos, generalizaciones, sacar el pasado a relucir, hablar por otros. Y hay que enseñarles a que tienen que hablar en primera persona.

Debido a que en muchas ocasiones los problemas o conflictos están cargados de emociones y sentimientos intensos, sería conveniente esperar un momento oportuno para estar menos tensos y así poder resolver el problema.

2. Buscar alternativas. La falta de capacidad para pensar en soluciones alternativas, se asocia con conductas impulsivas o inhibidas, así que el pensar en soluciones alternativas alienta a los niños desde muy temprano a abrirse a la idea de que hay más de una manera de resolver un problema.

3. Mirar la posibilidad de éxito de cada uno. Una vez que se hayan dado todas las ideas de solución, se procederá a analizar cada una de ellas y a imaginar su posible resultado.
4. Escoger la mejor vía posible. Una vez que se ha escogido la mejor alternativa, hay que llevarla a la práctica.

Para ir entrenando este proceso podemos comenzar con leerles historias o bien hacerles observar imágenes, fotos, donde los personajes tienen un problema. En un principio se les dirá cuál es el problema, las diferentes posibilidades de resolverlo y las consecuencias de la misma y ellos escogerán la mejor alternativa. Después ellos serán los que tendrán que ir identificando los pasos, junto con la educadora.

El semáforo.

Debido a que los niños aprenden mejor con analogías y, a que en estas edades aún no saben muchos leer y escribir, lo que se podría hacer sería ir asociando cada paso con los colores del semáforo; en donde el rojo significa que tenemos un problema, el cual hay que identificar, el color amarillo serían las alternativas de solución y las consecuencias de cada una y el color verde sería el de escoger la mejor solución y llevarla a la práctica. Así, para ellos sería mucho más fácil identificar los pasos y, cuando entre ellos surja un conflicto, podrán hacer uso de tarjetas para ayudarse a recordar los pasos.

Secuencias de acontecimientos.

Como observamos, los niños no pueden resolver problemas sin una firme comprensión de lo que sucede antes del conflicto y de lo que puede suceder después de intentar varias estrategias. No pueden saber cuál es el problema, si no conocen la secuencia de acontecimientos. Para ir desarrollando esta habilidad, se les muestra a los niños una serie de imágenes y se les pide que señalen qué hecho sucedió primero, seguido de la pregunta: “¿Y luego?”. Por ejemplo, un niño pateando a otro, puede haber iniciado una secuencia, y luego el niño que fue

pateado llora. Y luego el niño que fue pateado le cuenta a la maestra, y luego la maestra habla con el niño que pateó a su compañero.

Alternativas de solución.

Una vez que se les haya mostrado la secuencia de acontecimientos, el siguiente paso será realizar actividades para ir desarrollando en los niños la búsqueda de alternativas. Para esto se jugará con las palabras “podría” y “si...entonces”, en donde los niños tienen que pensar acerca de lo que podría suceder si, por ejemplo, Vanessa se burla de Ana. Después que los niños piensen en muchas situaciones que podrían suceder, incluyendo los sentimientos que podrían producir en ellos y en otros, deciden si la solución es o no es buena. Después se repetirá el proceso con otras soluciones y luego se elegirá la que se considera la mejor, luego investigarán y descubrirán por qué es la mejor.

Otro juego es el de “es y no es”, se juega primero señalando una silla y preguntando qué es (una silla) y qué no es (un globo). Estas palabras se asocian luego con la vida real al pedir a los niños que piensen si su idea de cómo resolver un problema es o no una buena idea y, si no lo es, que piensen en una idea diferente. Jugar con la palabra “o” puede ayudar a los niños a pensar “puedo hacer esto o aquello”, y las palabras “algunos” y “todos” los ayudan a reconocer que una solución puede tener éxito con algunas personas pero no con todas.

Laberinto.

Se dibujará un laberinto en el patio, se indicará la entrada y la salida y un niño tratará de salir del laberinto ayudado por sus compañeros, que tratarán de orientarlo por dónde pasar sin perderse, con este ejercicio el niño estimula la habilidad para resolver problemas, tomar decisiones y escuchar opciones.

Escuchar.

Uno de los principales problemas de la sociedad de hoy, es la pérdida de la capacidad de escuchar, requisito previo para la resolución de conflictos. Para ejercitar la escucha en los niños podemos realizar las siguientes actividades:

- Un minuto de silencio. En donde los niños tendrán que decir qué ruido se escucha.

- Dictado de dibujos. Debido a que los niños aún no tienen la lectoescritura se les hará dictado de dibujos.
- El rey dice. Un niño irá diciendo a los demás que realicen diferentes ejercicios, ejemplo “el rey dice que caminen de cojito”.

La falta de capacidad para pensar en soluciones alternativas, se asocia con conductas impulsivas o inhibidas, así que el pensar en soluciones alternativas alienta a los niños desde muy temprano a abrirse a la idea de que hay más de una manera de resolver un problema. Como los niños impulsivos e inhibidos están atascados en una o dos soluciones, suelen perder control ante la frustración o abandonar el intento demasiado pronto. Los niños, igual que los adultos, se beneficiarían de aprender que no hay una única solución correcta para un conflicto y que la solución que funciona para una persona en un momento determinado puede no ser adecuada para otra o para la misma en otra ocasión.

Es muy importante que los adultos no nos apropiemos del papel de jueces y digamos quién tiene razón ante un problema y sentenciaremos lo que hay que hacer. Hay que permitir que los niños busquen vías de solución ante un problema y que sean ellos quienes decidan, si no hacemos esto, estaremos perpetuando que reclamen siempre al adulto para resolver sus problemas.

Estas son algunas actividades que podemos implementar en la educación preescolar y que no solo nos pueden ayudar en la prevención del acoso escolar, sino que son herramientas que les van a servir a los niños en toda su vida ya sea para relacionarse eficazmente y para lograr sus metas.

Para ello debemos considerar que no existen conflictos o problemas grandes o pequeños. La objetividad sobre cualquier acontecimiento se puede valorar, pero en el modo subjetivo de vivenciar las experiencias negativas es muy difícil acertar cerca de su alcance. Cada persona interpreta la realidad de una forma. Sufre las consecuencias de una dificultad de un modo distinto.

Es necesario acostumbrarse a escuchar los problemas y conflictos de los niños. Se necesita tiempo para que comuniquen lo que sienten, lo que ha pasado, cómo les ha afectado; dado que hoy en día, padres y profesores, todos están

inmersos en un mundo que se mueve a mucha velocidad. Normalmente están abrumados por la cantidad del trabajo y, cuando pasa esto, las personas pierden la capacidad de escucha. Para esto es necesario buscar tiempo para escuchar a los niños. Si no se posee la habilidad de escuchar eficazmente, no es posible dar soluciones que satisfagan sus necesidades.

Además de escuchar los niños deben saber que en el arte de saber resolver conflictos es necesario saber negociar. Buscar varios caminos, más soluciones, distintas vías para dar oportunidad a la persona que escucha a tomar una decisión. La toma de decisiones es una habilidad difícil de educar pero imprescindible para la vida.

CONCLUSIONES

El acoso escolar es una forma de agresión que ha estado presente desde hace muchos años y que, como otras formas de agresión, también va en aumento. Estamos viviendo en una sociedad, -desde mi punto de vista-, en la que no sabemos relacionarnos, no sabemos expresarnos y no sabemos comportarnos con los demás; nos hace falta entender que somos una sola humanidad y que todos tenemos sentimientos y emociones y que son precisamente estas emociones las que tenemos que aprender a regular para no sólo tener éxito en la vida, sino para tener una mejor humanidad.

Como se ha visto, el acoso escolar es un tipo de agresión que tiene características específicas que incluyen, continuidad en el tiempo, intencionalidad, desequilibrio de poder, indefensión de la víctima y un entorno que tolera el maltrato.

Este tipo de maltrato se da en todos los sectores pero es más común en las escuelas, y es aquí donde ha cobrado sus mayores víctimas sobre las cuales, como se ha descrito anteriormente, han tenido grandes consecuencias que van desde sentimientos de indefensión hasta suicidios. Ésto se da en la mayoría de los casos por una falta de manejo emocional y de habilidades sociales.

Por tal motivo como una estrategia para disminuir la violencia entre y hacia escolares se planteó la posibilidad de utilizar la educación de la IE como una alternativa de aprendizaje para potenciar en nuestros niños el manejo de sus emociones en su entorno social. Dado que cada vez más niños no reciben en la vida familiar un apoyo seguro para transitar por la vida, y que muchos padres no pueden ser modelos de inteligencia emocional para sus hijos, las escuelas pasan a ser el único lugar hacia donde se pueden desarrollar estas habilidades, en un nivel primario en niños de edad preescolar, ya que como se mencionó en el capítulo 3, estos primeros años constituyen un periodo de intenso aprendizaje y desarrollo, en el cual desempeñan un papel clave las experiencias sociales, es decir, la interacción con otras personas, ya sean adultos o niños; y que del tipo de experiencias sociales

en las que los niños participen a temprana edad, dependen muchos aprendizajes fundamentales para su vida futura: la percepción de su propia persona por ejemplo, la seguridad y confianza en sí mismos, el reconocimiento de las capacidades propias, las pautas de relación con los demás y el desarrollo de sus capacidades para conocer el mundo.

La Inteligencia Emocional nos menciona que si no aprendemos a controlar nuestras emociones, ellas invariablemente terminarán por dominarnos a nosotros y hacernos sus esclavos (Goleman, 2000).

El implementar la Inteligencia Emocional desde el jardín de niños es fundamental para que los niños vayan impregnándose de estas técnicas y que las tengan presentes a lo largo de toda la vida. Desarrollar la Inteligencia Emocional a través de la educación ofrece un potencial cultural, formativo y educador, en el marco de un mensaje de objetividad, racionalidad y paz que va despertando en el ámbito infantil la capacidad de convivir y de resolver problemas de manera inteligente y armoniosa, sin necesidad de recurrir a la violencia como recurso, con los otros compañeros vistos por los agresores como víctimas débiles. Además de que el pequeño asimilará que tomar decisiones bajo los efectos de la ira, del miedo o la tristeza, no es conveniente para nadie.

Dado que dentro de la escuela nos relacionamos con pares, con personas de la misma edad, nivel evolutivo y emocional, etc. La escuela no debería de enfocarse a sólo desarrollar conocimientos generales (como matemáticas, español, historia, geografía etc); la principal función que debería de cumplir sería la de enseñar a convivir, a relacionarnos, a formar valores y actitudes, así como promover el ejercicio de los derechos y deberes, pero no de una forma teórica sino práctica.

Un aspecto importante de destacar, es el hecho de que educar las emociones tiene la cualidad de transformar en imágenes pacíficas y armoniosas, aquellas representaciones mentales infantiles que, por efectos de la televisión, del cine, de los cuentos y hasta de algunos juguetes pudieran estar teñidas de violencia; estoy convencida de que ayudando a nuestros niños a reconocer emociones y sentimientos, tanto en ellos como en los demás, entrenándolos para que sean unas personas asertivas con sus emociones, estaremos dando el primer paso y el más

importante en el camino hacia poder lograr una cultura dirigida al reconocimiento y aceptación de nosotros mismos como personas, y por lo tanto existe una probabilidad muy alta de que el acoso escolar se reduzca o desaparezca. Si un menor reconoce sus sentimientos, puede comenzar a manejar ese sentimiento, reduciendo o anulando la necesidad de hacer sentir mal a alguien para sobresalir ante todos y sentirse mejor que los demás.

Esto naturalmente siempre que el docente aplique de manera correcta el programa de Inteligencia Emocional.

Derivado de lo anterior, se considera que no hay una estrategia específica para cada nivel preescolar o edad. Las estrategias son básicamente las mismas, lo que varía son los temas y los niveles de dificultad y/o profundidad. Cabe mencionar que son estrategias simples y sencillas fáciles de llevar a cabo prácticamente en cualquier espacio. Cualquier salón de clases puede transformarse en un taller para ejercitar las habilidades de la Inteligencia Emocional. Un muñeco de trapo, una película, un cuento, una novela, un tema de historia, una redacción de clase o una situación real que los alumnos hayan vivido, son herramientas que están al alcance de todos los docentes para educar emocionalmente.

Sin embargo aún no se han visto muchos resultados, tal vez se deba a que los maestros no comprenden la importancia de la IE o no sepan cómo enseñarla, ya que poseer sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente: se puede conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; se puede enumerar los derechos humanos y sin embargo, discriminar a las personas, con alguna discapacidad, se pueden conocer las emociones pero ser incapaz de aceptarlas.

Por lo tanto, es importante que las educadoras o educadores se capaciten en Inteligencia Emocional y además, para que existan mejores resultados hay que hacer talleres para padres donde se les haga comprender la importancia que tienen las emociones en nuestras vidas y además la importancia que tiene que los niños reciban buenos tratos, palabras cariñosas y actitudes corporales generosas.

Ahora bien, no podemos arriesgar el futuro de los niños al continuar “enseñando” o “transmitiendo conocimientos” que no son significativos para su

realidad social. El éxito escolar no se pronostica a través del caudal de hechos de un niño o por la precoz habilidad de leer sino por parámetros emocionales y sociales: ser seguro de sí mismo y mostrarse interesado; saber qué tipo de conducta es la esperada y cómo dominar el impulso de portarse mal; ser capaz de esperar, seguir instrucciones y recurrir a los maestros en busca de ayuda; y expresar las propias necesidades al relacionarse con otros chicos. Estas competencias en el nivel inicial y preescolar, representan los cimientos de un gran edificio que se irá construyendo a lo largo de toda la vida de los seres humanos, esto es, siempre habrá nuevas y diferentes oportunidades para seguir aprendiendo de tal manera que, logren ser “competentes” en determinados aspectos de su vida escolar, personal, familiar y profesional; ya que no es una educación divorciada de la vida real de la persona, más bien implica la posibilidad de llegar a saber hacer algo, conocer, saber ser de la mejor manera posible y poder convivir en armonía y en un ambiente de valores y principios universales.

Es importante que el alumnado comprenda que las emociones son una parte fundamental del ser humano, que determinan nuestro comportamiento, y que deben manifestarse a través del ajuste social, el bienestar y la salud del individuo. Así el logro de su bienestar personal y social le permitirá conocer, de darse el caso, como defenderse adecuadamente sin convertirse en una “víctima” o como evitar volverse acosador.

Así pues la IE se puede aplicar no sólo al acoso escolar sino también a situaciones tales como la prevención del consumo de drogas, la prevención del estrés, la ansiedad, la depresión, etc. Debe iniciarse en el kínder o antes y estar presente a lo largo de la educación primaria y secundaria y prolongarse en la educación superior y en la formación continua. Esto significa que la educación emocional debería impartirse no sólo en los centros de educación formal, sino también en las organizaciones (empresas, administración pública, organizaciones no gubernamentales, clínicas, hospitales, etc).

Por esta razón, se necesitan más investigaciones, para poder determinar los alcances que tiene la IE y con esto poder crear o descartar programas acordes a la situación social actual.

BIBLIOGRAFIA

1. Aguilar, M. y Rolleri, D. (2010). **Inteligencia Emocional. Conócela y aplícala**. México: Editores Mexicanos Unidos.
2. Alcaraz, G.J.R. (2008). La percepción consciente en el marco de la metapsicología de contextos. En: S.R. Ramos (Coord.), **Reflexiones para la formación del psicólogo**. (19-55). Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, Edo. Méx., México.
3. Antunes, C. (2000). **Estimular las inteligencias Múltiples**. Madrid: Narcea.
4. Aviles, J.M. (2003). **Bullying intimidación y maltrato entre alumnado**. Bilbao: Stee-Elias.
5. Azcoaga, J.M. (1981). **Del lenguaje al pensamiento verbal**. México: El Ateneo.
6. Betancourt, A. y Pavajeau, D. (2003). **Inteligencia Emocional y Educación**. Colombia: Retina Ltda.
7. Bianchi, A. (1972). **Psicología Evolutiva de la Infancia**. Buenos Aires Argentina. Ed Troquel.
8. Boulch, J. (1995). **El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años. Consecuencias educativas**. España: Paidós.
9. Brites y Amaño (2004). **Inteligencias Múltiples. Juegos y dinámicas**. Argentina: Bonum.
10. Calhoun, Ch. y Solomon R. C. (1989). **¿Qué es una emoción?** México: Fondo de cultura económica.
11. Casacuberta, D. 2000. **¿Qué es emoción?** Barcelona: Critica/filosofía.
12. Catret, A. (2001). **¿Emocionalmente Inteligentes? Una nueva dimensión de la personalidad humana**. España: Palabra S.A.
13. Cerezo, F. (2004). **La violencia en las aulas**. Madrid: Pirámide.
14. Chóliz, M. y Tejero, P. (1994). "Neodarwinismo y antidarwinismo en la expresión de las emociones en la psicología actual". Revista de Historia de la psicología 15, 89-94.

15. Cohen, J. (2005). **La Inteligencia Emocional en el Aula. Proyectos, estrategias e ideas**. Argentina: Troquel.
16. Feuerstein, R. y Kozulin, A. (2000). **Nuevo enfoque de evaluación dinámica del potencial de aprendizaje. II Congreso para el Talento de la Niñez**. México: Paidós.
17. Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). "Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores". European Journal of Education and Psychology, 3 (2), 243-256.
18. Gardner, H. (1994). **Estructuras de la mente. La teoría de las Múltiples inteligencias**. México: Fondo de Cultura Económica.
19. Gaxiola P. (2005). **La Inteligencia Emocional en el aula**. México: Ed. S.M.
20. Goleman, D. (2000). **La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual**. México: Vergara.
21. Gómez, B.J. (2003). **Educación emocional y lenguaje en la escuela**. Barcelona: Octaedro-Rusa Sensat.
22. Grasso, F.J. (1999). **Cuentos para leer en familia. Historias que favorecen el desarrollo sano de los niños**. España: Paidós.
23. Guilford, J. (1994). **La naturaleza de la inteligencia humana**. Barcelona: Paidós.
24. Harris, P. (1992). **Los niños y las emociones**. Madrid: Alianza.
25. Harris, S. y Petrie, G. (2006). **El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores**. España: Paidós.
26. Herrera, O. I. (2008). Los cinco elementos y sus relaciones órgano-emoción. En: S. R. López (Coord) **Reflexiones para la formación del psicólogo**. (267-285). Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, Edo. Méx., México.
27. Lebeer, J. (2002). El nuevo enfoque de la neurociencia sobre la plasticidad cerebral y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. II congreso para el talento de la niñez. Ciudad de México.
28. Le Breton, D. (2000). **Las pasiones ordinarias antropología de las emociones**. España: Kluwer.
29. López, C.E. (2007). **Educación Emocional. Programa para 3-6 años**. España: Wolters Kluwer.

30. López, M. y González, M. (2004). ***I.E. Habilidad social, control de emociones, destrezas interpersonales, seguridad interior***. Colombia: Ediciones Gamma.
31. Manz, Ch. (2005). ***Disciplina Emocional. Claves para aprender a controlar tú estado de ánimo***. México: Paidós.
32. Martin, D. y Boeck, K. (1997). ***E.Q. que es la Inteligencia Emocional***. Madrid. España: Edaf.
33. Meece, J. (2000). ***Desarrollo del niño y del adolescente para educadores***. México: McGraw Hill.
34. Milicic, N. (1992). ***A ser feliz también se aprende***. Barcelona. España: Apóstrofe.
35. Morris, C.G. y Maisto, A.A. (2001) *Introducción a la Psicología*. México Ed. Pearson Educación.
36. Moya, A.L. (2014). ***La empatía: entenderla para entender a los demás***. Barcelona: Plataforma.
37. Mussen, H.; Conge, J. y Kagan, J. (2008). ***Aspectos Esenciales del Desarrollo de la Personalidad en el niño***. México: Trillas.
38. Olweus, D. (2004). ***Conductas de coso y amenaza entre escolares***. Madrid: Morata.
39. Palov, V.S. (2004). ***Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Propuestas educativas***. Barcelona: Graó.
40. Papalia, D. y Wendkos, O. (1992). ***Desarrollo humano***. México: McGraw Hill.
41. Pépin, L. (1987). ***Psicología, vida y problemas del niño***. España: Narcea.
42. Portellano, P. (2005). ***Como desarrollar la Inteligencia. Entrenamiento neuropsicológico de la atención y las funciones ejecutivas***. Madrid: Editorial SOMOS-Psicología.
43. Redorta, Obiols y Bisquerra. (2006). ***Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones***. España: Paidós.
44. Rubio, S. y Valencia, G. (2000). ***"Inteligencia Emocional"***. Tesina de licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala. Edo. Méx. México.
45. Sadurní, B., Rostán, S. y Serrat, S. (2003). ***El desarrollo de los niños, paso a paso***. Barcelona: UOC.

46. Sarafino, E. y Armstrong, J. (2000). **Desarrollo del niño y del adolescente**. México: Trillas.
47. Shaffer, D. (2000). **Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia**. México: Internacional Thomson Editores.
48. Shapiro, L. (1997). **La inteligencia emocional de los niños**. Bilbao: Grupo Zeta.
- Serrano, A. (2006). **Acoso y la violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying**. España: Ariel.
49. Train, A. (2004). **Agresividad en niños y niñas. Ayudas, tratamiento, apoyos en la familia y en la escuela**. España: Narcea.
50. Vernon, P. E. (1979). **Inteligencia herencia y ambiente**. México: Manual Moderno.
51. Villanueva, M., Vega, P y Poncelis, R. (2011). **Manual de la Facultad de Psicología UNAM Creciendo juntos: Estrategias para promover la autorregulación en niños preescolares**. México: Puentes para crecer.
52. Vivas, M. Gallego, D. y González, B. (2007). **Educación de las Emociones**. Venezuela: Producciones Editoriales C.A.
53. Zaccagnini, S. J. L. (2004). **Que es la inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimiento en la vida cotidiana**. Madrid: Biblioteca nueva.

CUENTO DE LA TORTUGA

Hace mucho tiempo había una hermosa tortuga que tenía (4, 5, 6, 7, 8) años y que se llamaba Pepe. A ella no le gustaba demasiado ir a la escuela.

Prefería estar en casa con su hermano menor y con su madre. No le gustaba aprender cosas en la escuela. Prefería correr, jugar. Era demasiado pesado hacer planas y copiar del pizarrón. No le gustaba escuchar a la maestra, era más divertido hacer ruidos de coches y nunca recordaba qué es lo que tenía que hacer. A Pepe lo que le gustaba era estar con los demás compañeros, pelearse con ellos y gastarles bromas.

Cada día, cuando iba camino a la escuela, se decía que intentaría no meterse en problemas, pero luego era fácil que alguien hiciera que perdiera el control, y al final se enfadaba, se peleaba y la maestra lo regañaba o lo castigaba. “Siempre estoy en problemas”, pensaba. “Como esto siga así voy a acabar odiando a la escuela y a todos”. La tortuga lo pasaba muy pero que muy mal. Un día de los que peor se sentía encontró al viejo señor Tortuga, el más sabio del lugar.

Cuando el señor Tortuga vio a Pepe le preguntó por qué estaba tan triste, y Pepe le contó lo que le pasaba, que siempre se metía en problemas y que se portaba mal sin saber por qué. El señor Tortuga le sonrió y le dijo que comprendía lo que le había contado porque hacía mucho tiempo, antes de que fuera tan sabio, él también se enfadaba cuando hacía cosas que no estaban bien. Pepe se sorprendió y le preguntó cómo había aprendido a portarse bien. El señor Tortuga le dijo:” Bien, Pepe, he aprendido a utilizar mi protección natural, mi caparazón”.

“Tú también puedes esconderte en tu concha siempre que tengas sentimientos de rabia, cuando tengas ganas de gritar, de pegar, de romper cosas. Cuando estés en tu concha puedes descansar hasta que ya no te sientas tan enfadado. Así que la próxima vez que te enfades !métete en tu concha!

El señor Tortuga le contó a Pepe que había aprendido a dominarse en las situaciones difíciles metiéndose en su caparazón, respirando profundamente y

relajándose (soltando todos sus músculos, dejando que cuelguen manos y pies, no haciendo nada de fuerza con su estómago, respirando lentamente, profundamente). Además, pensaba cosas bonitas y agradables mientras se estaba relajando.

Después pensaba en la situación en la que se encontraba y en la forma de solucionarla.

Planteaba cuatro o cinco ideas e imaginaba lo que sucedería si ponía en práctica cada una de estas cosas.

Finalmente seleccionaba la mejor.

Así es como llegó a ser sabio. Bien, Pepe se entusiasmó realmente con la idea. Fue más a gusto a la escuela cada día pues tenía muchos amigos y su maestra y sus padres estaban muy contentos con él.

Pepe siguió practicando cómo solucionar las situaciones difíciles hasta que verdaderamente lo hizo bien. Tú puedes también hacer lo que hace Pepe. Cuando estés muy enfadado y veas que vas a meterte en líos, puedes aislarte en tu caparazón, relajarte y decidir qué es lo que deberías hacer.

ANEXO 2

¿CÓMO TE SENTIRÍAS?

Nombre: _____ Sexo: _____

Instrucciones: Leer una a una las preguntas y anotar la respuesta que da el niño.

¿Cómo te sentirías si...

1. te tiro agua en la ropa? _____
2. te quito algo sin pedírtelo? _____
3. te piso accidentalmente? _____
4. te rompo tu juguete favorito? _____
5. te pongo un apodo feo? _____
6. no te deajo jugar conmigo? _____
7. te digo que no me gustas? _____
8. me río cuando cometes un error? _____
9. te digo que tu ropa está sucia? _____
10. me cuelo delante tuyo en la fila? _____
11. te pego un puñetazo? _____
12. te saco la lengua? _____
13. no comparto mis juguetes? _____
14. me como tu dulce? _____
15. te empujo en el patio? _____
16. no te invito a mi fiesta de cumpleaños? _____
17. te llamo tonto? _____
18. me burlo de tu forma de hablar? _____
19. te digo que tu dibujo es feo? _____
20. escondo tu almuerzo para que no lo encuentres? _____

¿QUÉ PODRÍAS HACER?

Nombre: _____ Sexo: _____

Instrucciones: Preguntar al niño qué haría él ante las siguientes situaciones para que un niño se sienta mejor y anotar la respuesta.

1. Si un niño está solo porque nadie se sienta a su lado en el recreo

2. Si ese niño está llorando porque se lastimó

3. Si ese niño está enojado contigo porque te reíste cuando cometió un error en la escuela _____

4. Si ese niño está disgustado porque perdió su dinero para el recreo

5. Si ese niño está triste porque alguien comió su dulce

6. Si un relámpago durante una tormenta asustó a un amigo que se quedó a dormir en tu casa _____

7. Si ese niño está triste porque su perro se escapó

8. Si un niño se siente frustrado porque necesita una crayola amarilla para dibujar un sol _____

9. Si ese niño se siente excluido porque no lo incluyeron en un juego al que los demás estaban jugando _____

10. Si ese niño se siente avergonzado porque se le cayó una botella de jugo al piso _____

ANEXO 4

Estimados padres/tutores: A continuación, les presentamos una actividad para formar el carácter, a realizar junto con su hijo, como parte del programa de la escuela que refuerza el tema de empatía que se está desarrollando en clase.

Objetivo: Los niños comenzarán a ver las cosas desde el punto de vista de los demás. Podrán explicar cómo puede sentirse la otra persona.

Actividad: Tarjeta de saludo

Materiales: Papel de construcción, marcadores, crayolas

Instrucciones: Piense con su hijo en alguien a quien le puedan dar una tarjeta (un amigo, vecino, abuelo, maestro, padre). Pida a su hijo que doble por la mitad una hoja de papel para hacer una tarjeta. Propóngale que decore el frente de la tarjeta con algo que crea que hará feliz a la persona que la recibirá. Luego, dígame que le dicte algo especial para ponerlo en la tarjeta y que la entregue.

