

CARACTERIZACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS NIÑOS,
NIÑAS Y MADRES DE GRADO PRIMERO DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA DISTRITAL LA PAZ

GLOMER LILIANA GUTIERREZ TAMAYO

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO
CINDE

BOGOTA, D.C. AGOSTO DE 2012

CARACTERIZACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS NIÑOS,
NIÑAS Y MADRES DE GRADO PRIMERO INSTITUCIÓN EDUCATIVA
DISTRITAL LA PAZ

GLOMER LILIANA GUTIERREZ TAMAYO

Trabajo de grado presentado como requisito para optar
al Título de Magister en Desarrollo Educativo y Social

DIRECTORA

PATRICIA BRICEÑO ALVARADO

Psicóloga

Magister en Desarrollo Educativo y Social

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO
CINDE

BOGOTA, D.C. AGOSTO DE 2012

NOTA DE ACEPTACION

Los Suscritos Jurados de Trabajo

CERTIFICAN QUE:

El Proyecto “CARACTERIZACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y MADRES DE GRADO PRIMERO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL LA PAZ”, presentado por Glomer Liliana Gutiérrez Tamayo, como requisito para optar al título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social, cumple con los requisitos exigidos por el convenio CINDE-UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.

Director y Jurado

Jurado

Bogotá, D.C., agosto de 2012

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, a Santiago, con todo mi cariño.

*A la Directora de Línea y Asesora del proyecto,
Patricia Briceño Alvarado
por sus valiosos aportes.*

*A los directivos docentes de la Institución Educativa
Distrital La Paz, localidad Rafael Uribe Uribe
por permitirme realizar este proyecto.*

*A los niños y madres de La Paz,
por compartir su vida conmigo.*

*A mis amigos, en especial María del Pilar Cruz,
por su apoyo incondicional.*

*A todas las personas que de una u otra
manera hicieron posible este sueño,
hoy hecho realidad.*

¡Gracias a todos por ser como son!

TÍTULO: CARACTERIZACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y MADRES DE GRADO PRIMERO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL LA PAZ

AUTORA: Gutiérrez Tamayo, Glomer Liliana

PUBLICACIÓN: Bogotá, D.C., 2012, pp. 165. Esquemas 3. Anexos 7

PALABRAS CLAVE: Inteligencia emocional, modelo de habilidad de la inteligencia emocional de Mayer & Salovey, juego, vínculo, estilos de crianza, violencia y resiliencia.

DESCRIPCION:

Se realiza esta investigación de carácter explicativa comprensiva, con el ánimo de conocer las habilidades emocionales que poseen 37 niños y niñas entre los 6 y los 9 años y sus respectivas madres. Para la caracterización se tienen en cuenta los cuatro componentes del modelo de habilidad de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey: la percepción, evaluación y expresión de las emociones, la emoción facilitadora del pensamiento, la comprensión y análisis de emociones y la regulación reflexiva de las emociones.

FUENTES

Se citan 54 fuentes bibliográficas fundamentadas en autores que han desarrollado el tema de la inteligencia emocional y las categorías emergentes de la investigación.

CONTENIDO:

Se plantea caracterizar las habilidades de la inteligencia emocional de los niños y niñas que sirva como marco de referencia para que el cuerpo docente pueda desarrollar una propuesta de educación emocional basada en el modelo de Mayer y Salovey que repercuta en un ambiente de aula en paz.

METODOLOGIA:

Diseño y aplicación de tres guías para caracterizar la inteligencia emocional de niños, niñas y madres, a saber: identificación de emociones en expresiones no verbales, frases para promover la autoconciencia emocional e identificación de emociones en situaciones de aula, las cuales poseen una validez de constructo, en la medida que se conceptualizan a través de las cuatro habilidades del modelo de Mayer y Salovey, 1997.

CONCLUSIONES:

El análisis de los datos descriptivos permite evidenciar que los niños poseen un nivel básico de las cuatro habilidades del modelo de Mayer y Salovey. En cuanto a las madres, el análisis de las categorías, producto de las entrevistas permite en primer lugar, corroborar el entorno vulnerable en el que se encuentran y que éstas medianamente alcanzan los tres niveles de habilidad del modelo. La tarea educativa de la comunidad educativa del Colegio La Paz, implica abordar la dimensión emocional como factor de desarrollo integral que posibilita los aprendizajes que requieren los niños y niñas y que les permitirá no sólo encarar las situaciones adversas de su entorno inmediato a fin construir un proyecto de vida digno.

CONTENIDO

| | Pág. |
|-----------------------------------|------|
| CAPITULO 1 | 11 |
| INTRODUCCION | 11 |
| 1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 12 |
| 1.2 ANTECEDENTES | 14 |
| 1.3 MARCO LEGAL | 16 |
| 1.4 OBJETIVO | 18 |
| 1.5 JUSTIFICACION | 18 |
| | |
| CAPITULO 2 | 21 |
| 2.1 MARCO TEÓRICO | 21 |
| | |
| CAPITULO 3 | 32 |
| 3.1 ENFOQUE Y DISEÑO METODOLOGICO | 32 |
| 3.2 POBLACION Y MUESTRA | 32 |
| 3.3 POBLACION | 32 |
| 3.4 MUESTRA | 33 |
| 3.5 TECNICAS E INSTRUMENTOS | 33 |
| 3.6 PROCEDIMIENTO | 34 |

| | |
|--|-----------|
| CAPITULO 4 | 38 |
| 4.1 RESULTADOS | 38 |
| 4.2 GUIA 1: IDENTIFICACION DE EMOCIONES EN EXPRESIONES NO VERBALES | 38 |
| 4.2.1 ANALISIS | 44 |
| 4.3 GUIA 2: FRASES PARA PROMOVER LA AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL: NIÑOS | 47 |
| 4.3.1 ANALISIS | 57 |
| 4.4 GUIA 2: FRASES PARA PROMOVER LA AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL TRABAJADA CON PADRES Y NIÑOS | 60 |
| 4.4.1 ANALISIS | 72 |
| 4.5 GUIA 3: IDENTIFICACION DE EMOCIONES EN SITUACIONES DE AULA: NIÑOS | 74 |
| 4.5.1 ANALISIS | 92 |
| 4.6 ANALISIS DE LA ENTREVISTA | 99 |
| 4.6.1 JUEGO | 99 |
| 4.6.2 VINCULO | 102 |
| 4.6.3 ESTILOS DE CRIANZA | 117 |
| 4.6.4 VIOLENCIA | 121 |
| 4.6.4.1 VIOLENCIA EN LA FAMILIA: VIOLENCIA INTRAFAMILIAR | 125 |
| 4.6.4.2 VIOLENCIA EN LA FAMILIA: MALTRATO INFANTIL | 128 |

| | |
|---|-----|
| 4.6.4.3 VIOLENCIA EN LA FAMILIA: NEGLIGENCIA | 132 |
| 4.6.4.4 VIOLENCIA ENTRE PARES: INTIMIDACION ESCOLAR | 133 |
| 4.6.4.5 VIOLENCIA EN LA COMUNIDAD: PRESENCIA DE PANDILLAS | 136 |
| 4.6.4.6 VIOLENCIA EN LA COMUNIDAD: EXPENDIO Y CONSUMO DE SPA | 138 |
| 4.6.4.7 RESILIENCIA | 140 |

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ANEXOS

| | | |
|---|---|-----|
| 1 | ENCUESTA ORIENTADORAS LOCALIDAD 18 | 157 |
| 2 | GUIA 1A IDENTIFICACION DE EMOCIONES EN EXPRESIONES NO VERBALES | 158 |
| 3 | GUIA 1B IDENTIFICACION DE EMOCIONES EN EXPRESIONES NO VERBALES | 159 |
| 4 | GUIA 2A FRASES QUE PROMUEVEN LA AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL PARA NIÑOS | 160 |
| 5 | GUIA 2B FRASES QUE PROMUEVEN LA AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL PARA PADRES | 161 |
| 6 | GUIA 3A NIÑOS IDENTIFICACION DE EMOCIONES EN SITUACIONES DE AULA | 162 |
| 7 | GUIA 3A PADRES IDENTIFICACION DE EMOCIONES EN SITUACIONES DE AULA | 164 |

LISTA DE DIBUJOS, ESQUEMAS Y TABLAS

| | | |
|-----------------|---|----|
| Dibujos 1 al 6: | Autorretrato de niños y niñas grado primero | 36 |
| Esquema 1. | Modelo de Mayer y Salovey, 1997 | 31 |
| Esquema 2. | Caracterización territorio Diana Turbay-Marruecos | 32 |
| Esquema 3: | Categorías emergentes del proyecto | 98 |
| Tabla 1. | Distribución grado primero por género y edad | 33 |
| Tabla 2. | Categorías a analizar del Modelo de Inteligencia Emocional a partir de los 29 ítems de la Guía 3. | 74 |

CAPITULO 1

INTRODUCCION

“La teoría y la práctica educativa hay que repensarlas constantemente. Hacerlo desde la perspectiva de las emociones representa una esperanza y una oportunidad de humanización, en un momento como el actual, especialmente necesitado de optimismo y de propuestas integradoras, como consecuencia de los profundos y acelerados cambios sociales” (Darder y Bach, 2006, p. 57)

El presente trabajo se centra en conocer las habilidades emocionales que poseen los niños, las niñas y sus respectivos padres/madres vinculados al grado primero de la IED La Paz, a partir de estrategias que están fundadas en situaciones que vivencian los niños en el aula y en sus hogares. Se hace con ellos un ejercicio para identificar la capacidad que tienen de reconocer las emociones ante expresiones no verbales, pasando por una actividad de autoconciencia emocional y finalmente se los confronta acerca de qué sienten, qué piensan y qué hacen a partir de situaciones reales en el aula. Luego se cotejan con las suministradas por las madres y finalmente, se llevan a cabo las entrevistas con ellas. Con base, en lo expuesto, se identifica el nivel de habilidad de inteligencia emocional, en que se encuentra el grupo de participantes, a la luz del modelo de Salovey 1997. Además, a partir de los datos construidos con base en las guías y en las entrevistas se identifican las categorías emergentes de este estudio. Estas últimas permiten dar cuenta de que el mundo de las emociones nos abarcan, que se manifiestan en todos los escenarios de nuestra vida: en la familia, en la calle al relacionarse con el vecino, en el colegio al interactuar con los compañeros y docentes y en el aprendizaje. El disponer de las habilidades de la inteligencia emocional, son garantía para una socialización positiva en todos los contextos y para el rendimiento escolar.

La escuela debe implementar en su plan de estudios la enseñanza de contenidos emocionales que ayude a niños y niñas, desde los primeros

grados de básica primaria y continuando con la educación secundaria y media, a desarrollar su inteligencia emocional, especialmente en la modulación o gestión inteligente de su emocionalidad, que les permita manejar adecuadamente un conflicto, afrontar el estrés, tener un buen autoconcepto y una adecuada autoestima y autocontrol, mostrarse asertivos y aprender a vivir y convivir con el otro. No tendríamos que esperar a ser adultos para que la vida nos haga emocionalmente inteligentes. Afirma Vallés (2009), que la escuela es el segundo espacio para aprender, porque es en el seno de la familia donde se inicia esta educación emocional desde el nacimiento, pero, las circunstancias por las que atraviesan nuestros niños del Colegio La Paz evidencian que este tipo de educación ha sido invisible, porque pesa más ese círculo de violencia en el que muchas familias han entrado, de una parte, porque el maltrato fue su referente en la infancia y erradamente consideran que el castigo, la violencia, es la mejor manera de corregir y educar y porque las condiciones del contexto son poco favorables para el desarrollo de capacidades de los padres a nivel económico y social.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El Colegio La Paz, CED, localidad Rafael Uribe Uribe, acoge en su seno 549 niños y niñas de los ciclos 1, 2 y 3, de estrato socioeconómico 1. La población objeto de estudio es 37 niños y niñas del Ciclo 1, grado primero de la jornada mañana, cuyas edades oscilan entre los 6 y 9 años. Como institución educativa distrital sus acciones formativas están enmarcadas por políticas públicas como el Plan Sectorial de Educación Bogotá 2008-2012, que plantea dentro de sus objetivos “el reconocimiento de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes como sujetos de la política educativa, formar estudiantes que construyan un proyecto de vida digno y lograr la vigencia plena de los derechos humanos y la seguridad de los niños en los colegios, mediante el ejercicio de una convivencia pacífica” (PSE, Págs. 16 y 18). Difícil lograr la vigencia de los derechos humanos de los niños del Colegio La Paz cuando en su mismo hogar se les vulneran: hay un escaso grado de

concientización de los padres respecto de las necesidades afectivas y físicas de los niños, hay poca comunicación e interacción en actividades lúdico recreativas con sus hijos, la atención médica es esporádica, su alimentación no siempre es la más adecuada.

Los aspectos que contemplan la línea de acción “*Espacios y oportunidades de igualdad y equidad para todas y todos*” del PSE, no son una condición suficiente para mejorar la calidad de vida de los niños y sus familias por cuanto la política, a pesar de proponerse una educación “contemporánea en condiciones de equidad, calidad y pertinencia”, que forme “personas felices, autónomas, ciudadanos corresponsables con la sociedad y la ciudad” (PSE, p.73), olvida aspectos estructurales como la pobreza y el abandono en el que se encuentran la gran mayoría de los padres y madres de la comunidad de La Paz, pero esta es una condición que la escuela no puede transformar. Al respecto, afirma James Heckman, premio Nobel de Economía 2000

“La pobreza es más que falta de educación, la mayoría de los economistas piensan que el capital humano equivale a la educación, pero lo cierto es que la habilidad y las capacidades de una persona son también una forma de capital humano. Los primeros años de una persona son fundamentales: no es un tema de nutrición, es un tema de “falta de padres, se trata no solo de cariño, sino de un elemento que tiene una base biológica” HECKMAN, James. “La pobreza es más que falta de educación” (El Tiempo, 5 de marzo de 2011).

Lo que sí debe pretender toda escuela con las familias y la comunidad educativa, es el abordaje de dimensiones que continúan afectando de manera relevante las condiciones de vida de los niños. En esta línea de ideas surge la pregunta investigativa sobre ¿Qué habilidades del modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey, poseen los niños y madres de grado primero del Colegio La Paz?

1.2 ANTECEDENTES

Se buscaba explorar cómo se abordaba la educación emocional en las instituciones educativas de la localidad Rafael Uribe Uribe, a través de una encuesta (Ver Anexo 1) realizada a las orientadoras de dichas instituciones. Adicionalmente, se hizo una entrevista a la docente del grado primero del CED La Paz, para conocer cómo abordaba ella la educación emocional con los niños; y de otra parte se revisó la Ley general de Educación.

Del grupo de 37 orientadores(as), solo 19 respondieron completamente la encuesta. El 37.84% correspondiente a 14 de ellos(as) que laboran en básica primaria, respondieron que las problemáticas emocionales que afectan significativamente a sus estudiantes son la falta de afecto y saber expresarlo, producto del abandono por parte de alguno de sus padres, la soledad, el aislamiento, la desmotivación, la ansiedad, la dificultad para establecer vínculos de amistad, la rebeldía, la tristeza, la baja autoestima, los juegos bruscos, así como la agresividad al no tolerar ofensas y responder a través del matoneo con amenazas, insultos, el uso de apodos, en general el irrespeto físico y verbal hacia el otro.

Las estrategias que comúnmente utilizan para minimizar dichas problemáticas son los talleres de diversos tópicos, que desarrollan en las direcciones de grupo, tales como: autoeficacia, autocontrol, fortalecimiento de la autoestima, la resolución de conflictos, el vínculo afectivo, la comunicación asertiva, entre los más significativos. En algunos colegios han implementado El Programa para la gestión del conflicto escolar Hermes de la Cámara de Comercio, que pretende visualizar el conflicto desde los ámbitos local, familiar y escolar y contribuye a mejorar del clima de convivencia y la dinámica interna de las instituciones educativas generando una cultura de paz.

La percepción de los orientadores sobre este tipo de estrategias es que, a pesar de ser implementadas con frecuencia, no responden efectivamente a

la solución de los problemas antes descritos. Afirman que en los últimos cinco años se ha aumentado la agresividad de los niños y jóvenes de sus instituciones educativas y que esta situación deteriora el ambiente del aula y las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues muestran desinterés por el estudio, tienen dificultad para seguir normas, interrumpen la clase para enfrentarse a las figuras de autoridad, todo ello repercute no sólo en su bajo rendimiento académico sino a nivel de convivencia.

Particularmente lo que sucede con los niños y niñas del grado primero del Colegio La Paz no es distinto a lo encontrado en las otras instituciones educativas indagadas, el cincuenta por ciento de los niños y niñas del Grado Primero no vivían con su mamá, estaban a cargo de sus papás, abuelas, tías, madrinas quienes hacían las veces de cuidador-protector, muchos carentes de afecto, vivenciando situaciones de violencia en sus hogares, referían maltrato: un niño llegó un día con un golpe en el ojo, otro con sus piernas marcadas por la correa, otro quemado incidentalmente por su hermano, también menor, al freír un alimento, otro niño refiriendo el maltrato de su padre desde muy temprana edad, se acordaba cómo su padre lo metía de cabeza en la alberca o constantemente le decía “chueco”. En fin, sus historias de vida pasadas y presentes hacían presencia en el aula y se manifestaban de múltiples maneras, habían robos continuos, algunos niños no tenían hábitos, no seguían normas ni instrucciones, se les veía desmotivados, dispersos, habladores o demasiado callados, unos tranquilos, otros exaltados, que explotaban al menor contacto del compañero con puños y patadas, en muchas ocasiones el clima del aula se tornaba difícil para cumplir con las actividades académicas. En varias ocasiones la docente recibió la queja de los vecinos porque identificaban un grupo de niños del grado primero tirando piedra a las ventanas y tejados de los alrededores, o las quejas de las mamás de que sus hijos no querían volver a la escuela porque se sentían maltratados por sus propios compañeros.

Las formas como se abordaron estas situaciones pasaban inicialmente por el reconocimiento de las historias de vida de los niños, para entender por qué se relacionan de esas maneras. La docente del grado primero del Colegio La Paz, procuraba generar un ambiente tranquilo en el aula y establecer una relación empática con ellos, los escuchaba, los contenía emocionalmente, hacía constantes altos en el camino durante la clase para resolver los conflictos, realizó un proyecto de aula que abordó diferentes valores a través de la proyección de películas infantiles. Constantemente construía desde el ejemplo y mostrando posibilidades de otros referentes que a pesar de la adversidad, eran capaces de tener una mirada distinta, una actitud y alternativas distintas a los conflictos: los vecinos del barrio, los maestros de la escuela, niños y niñas de otros grados con excelencia académica y de convivencia. Igualmente fue una docente que en frente de ellos reconocía sus emociones y confrontaba a los niños en cuanto a las propias, pero a pesar de ello sintió la carga emocional y física de ser la docente de un grupo tan carente de afecto y de vínculos estables, con historias cargadas de violencia.

1.3 MARCO LEGAL

Para efectos de esta investigación, vale la pena analizar cómo ha sido interpretada e implementada la Ley 115 de 1994 y qué aspectos se refieren a la educación emocional. La mayoría de los miembros del equipo de orientación encuestados cree que la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) no contempla la educación de las emociones. Solo un miembro del equipo afirma que si lo hace y que los aspectos que precisa trabajar son el conocimiento de los estudiantes para poder acompañar el proceso formativo en su dimensión afectiva.

Dentro de los fines de la educación, el artículo 5, nos habla de la formación integral del educando que contempla lo moral, lo espiritual, lo social, lo afectivo, lo ético y demás valores humanos, mediante acciones como la promoción del conocimiento de sí mismo, la autoestima, la construcción de la

identidad sexual, la afectividad, el respeto mutuo, que prepare a los educandos para una vida familiar armónica y responsable y que parta de sus necesidades psíquicas, físicas y afectivas, todo ello es viable siempre y cuando la mirada hacia el estudiante sea integral, desde reconocimiento de su historias de vida.

A pesar de que la norma es explícita al afirmar que la formación en estos temas, no exige asignatura específica porque debe incorporarse al currículo y desarrollarse a través del plan de estudios, en la realidad de las instituciones educativas y en particular las de la localidad Rafael Uribe, no se contempla la integralidad porque por un lado van las áreas fundamentales y por otro lado, como mencionan las orientadoras, las direcciones de grupo que apuntan a las necesidades psíquicas, físicas y afectivas. Esto es corroborado por Darder y Bach (2006) cuando afirman que la expresión “desarrollo integral” forma parte del discurso dominante pero dista mucho de ser real en la práctica educativa cotidiana, porque la educación integral que la ley propugna se fragmenta, se prioriza la dimensión cognitiva, lo intelectual, lo académico y se invisibiliza la dimensión social y emocional, claves para desarrollo de las potencialidades humanas.

Ahora bien, para el distrito capital, la Secretaría de Educación en su propuesta educativa de Reorganización Curricular por Ciclos, tiene el propósito de trascender lo cognitivo y por ello involucra las dimensiones socioafectiva y físico-creativas para lograr una educación de calidad y considera que la escuela debe asumir una corresponsabilidad social frente a la formación integral de los educandos, que parta de sus necesidades, que tenga como referente el desarrollo y fortalecimiento de la dimensión socioafectiva, que le permita al niño o la niña ir construyendo su proyecto de vida y desenvolverse en el mundo de hoy.

1.4 OBJETIVO

Caracterizar las habilidades de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer & Salovey, que poseen niños, niñas, madres y/o cuidadores de grado primero de básica primaria, jornada mañana del Colegio La Paz.

1.5 JUSTIFICACION

El Proyecto Educativo Institucional del Colegio La Paz, C.E.D., propende por un “Desarrollo Humano con Sentido”, que forme estudiantes con una clara conciencia del para qué aprenden, el para qué de una habilidad, el para qué de una capacidad y el para qué de una competencia y cómo pueden llegar a ser útiles para sí mismos y para su entorno, a partir del desarrollo de competencias afectivas, cognitivas, físicas y comunicativas. Pero cómo trascender el espacio escolar, cuando las relaciones que se establecen entre padres e hijos no poseen el carácter democrático deseado, donde el niño sea tenido en cuenta, se le escuche, sea dialógico ese acto de habla. La gran mayoría de nuestros niños niñas no crecen ni se desarrollan en un ambiente que se enriquezca con interacciones y experiencias significativas; no hay armonía, felicidad, amor y comprensión, no se les estimula el desarrollo de sus potencialidades, los padres ignoran los sueños y fantasías de sus hijos. ¿Qué quieren tus padres cuando seas mayor?, un alzar de hombros y unos ojos abiertos es su respuesta. ¿Qué quieres ser tú?: “Policía, soldado, mago, bombero, doctor de niños o quizá profesor”.

Un niño o una niña en desarrollo del grado primero, no es feliz si llega al colegio con el estómago vacío y vacío de afecto, las familias no poseen un bienestar, porque el malestar de la cultura y la sociedad los agobia, los deprime, porque carecen de acceso y permanencia a un trabajo digno, porque esta situación los desestabiliza a nivel emocional, también les causa fracturas y los desestructura a nivel familiar, algunas situaciones desencadenan de manera directa y lamentable en la vulneración de los derechos de sus miembros, tales como las violencias, los abusos, etc. Afirma

Darder y Bach (2006) “La afectividad es la base no sólo de la solidaridad y de la convivencia, sino del propio conocimiento. El crecimiento del niño o la niña se malogra o se interrumpe si no se dan un acompañamiento afectivo y un desarrollo emocional paralelo” y sobraría enunciar los efectos que ello ocasiona en el rendimiento escolar y los estados emocionales de los niños” (p. 74). ¿Tus padres te consienten? Sí, es la respuesta. ¿Cómo lo hacen? ¿Qué te dicen? ¿Qué sientes? Hay un silencio elocuente, un desviar la mirada, un parpadear rápido, pero las inevitables lágrimas lo dicen todo, algunos no permiten la contención, se siente el rechazo, otros abrazan fuertemente y un te quiero profe dejan escapar.

Bronfenbrenner (1987) afirma que, además del hogar, la escuela es el otro entorno que sirve como un contexto amplio para el desarrollo humano a partir de los primeros años, si bien es importante la adquisición de competencias intelectuales y educativas, la institución educativa es un entorno de desarrollo fundamental, cuando ofrece adecuadas oportunidades de interacción del niño con su cuidador (docente). Cuando se establece una diada de observación, se genera un espacio para la construcción de un vínculo afectivo más efectivo, que promociona y fortalece el desarrollo psicológico, cognitivo y social de los niños. El impacto en el desarrollo de una diada de observación tiende a ser mayor cuando ocurre en el contexto de una diada de actividad conjunta porque ésta implica que están involucradas ambas partes; no solo es el adulto (docente/padre, madre) que observa, sino que éste participa en la actividad con el niño, lo cual tiene un impacto mayor en él. Es importante para el niño percibir que el adulto se interesa por él y por sus logros, esto le genera un gran impacto emocional.

Para Darder (2006) “los alumnos aprenden de aquellos profesores a los que aman, que son aquellos por los que se sienten a su vez amados y reconocidos” (p. 82). Extremera y Fernández-Berrocal (2004) al respecto afirman “El docente, lo quiera o no, es un agente activo de desarrollo afectivo y debería hacer un uso consciente de estas habilidades en su trabajo” (p.1).

Educar integralmente a los estudiantes del Colegio La Paz, requiere retomar los cuatro pilares que propone el Informe Delors (1996) el aprender a ser, aprender a convivir, aprender a conocer y aprender a hacer. Es por ello que para cumplir con la misión y visión institucionales se propone una educación desde el modelo de habilidad de la inteligencia emocional, que fortalezca la dimensión afectiva, lo que sienten nuestros niños y niñas y ponerlo en equilibrio con lo que saben. Fernández Berrocal y Extremera (2005) afirman que los estudios en neurociencia reconocen la importancia de la dimensión emocional para el desarrollo integral del ser humano. Ya no debe ser una educación centrada en las competencias intelectuales, sino que el aprendizaje de habilidades emocionales, es el motor del niño en desarrollo, es la educación emocional la herramienta indispensable para procesos y capacidades humanas como la reflexión, la toma de decisiones, el establecimiento de vínculos y relaciones positivas que repercuten en una sana convivencia, en una buena resolución de conflictos, en bienestar en felicidad.

“La educación de las emociones no puede plantearse pues como una fórmula o un remedio de urgencia para prevenir o evitar determinadas conductas y problemas psicológicos de la población actual, sino como una plena humanización y un pleno desarrollo de potencialidades humanas” (Darder 2006, p.78).

No obstante, estas acciones deben afianzarse de manera constante y dinámica hasta convertirse en propuestas de trabajo tangibles para toda la comunidad educativa, directivos docentes, docentes, administrativos, niños y niñas y sus familias, que permita inicialmente la reflexión y toma de conciencia sobre la propia dimensión del docente, su historia de vida y las historias de vida de sus estudiantes, como ejes claves para construir una propuesta pedagógica enmarcada en el desarrollo humano. En palabras de los profesores Fernández-Berrocal y Ramos (2005) “el profesor ideal para este nuevo siglo tendrá que ser capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales” (p.374).

CAPITULO 2

2.1 MARCO TEÓRICO

EMOCION

Para Damasio (2006), “la emoción es la combinación de un proceso evaluador mental, simple o complejo, con respuestas disposicionales a dicho proceso, la mayoría dirigidas hacia el cuerpo propiamente dicho, que producen un estado corporal emocional, pero también hacia el mismo cerebro, que producen cambios mentales adicionales” (p.167)

Brown y Wallace (1991) nos hablan de tres teorías para entender la emoción. En la primera teoría, James Lange, afirmaba que los eventos fisiológicos que acompañan la emoción constituyen la emoción misma, esta teoría equipara los cambios que ocurren en el organismo con el concepto de emoción. La teoría de Cannon, sugirió que la experiencia de una emoción se origina en el cerebro y no en las vísceras, se basa más en los eventos centrales que en los periféricos (fisiológico). La teoría cognoscitiva-fisiológica de la emoción de Stanley Schacter, en 1971 afirmó que una experiencia emocional incluye cambios fisiológicos inducidos por el sistema simpático, pero estos cambios son sólo parte de la experiencia. La otra parte, es un componente cognoscitivo que permite, para los efectos necesarios, que el individuo haga conciencia e interprete la situación.

Para Rivers, Brackett, Salovey y Mayer (2007) la emoción, se refiere a una sensación (incluidas las respuestas fisiológicas y las cogniciones) que transmite información a partir de la interacción con el mundo que nos rodea. Por ejemplo, la felicidad es un sentimiento que también transmite información acerca de las relaciones, un individuo puede experimentar una baja en la presión arterial y una mayor disposición a la proximidad con el otro, también puede sonreír, tener pensamientos felices y sentirse bien; del mismo modo, el miedo es un sentimiento que corresponde a una relación y al deseo de huir.

INTELIGENCIA

La inteligencia la definen como la capacidad de razonar válidamente a partir de la información recibida, un tipo de habilidad mental que concierne al razonamiento de diversos tipos de información.

Pero previo a este concepto de inteligencia emocional, en 1983 Howard Gardner, citado por Goleman (1996) propone la teoría de las inteligencias múltiples, pues consideraba que el concepto de inteligencia imperante no abarcaba la gran variedad de capacidades humanas y el concepto típico de Coeficiente Intelectual, como factor único e inmutable, está basado en una noción limitada de inteligencia separado de la verdadera gama de habilidades y destrezas importantes para la vida. Gardner identificó los diferentes tipos de inteligencia basándose en estudios de individuos que mostraban talentos inusuales en un determinado campo, en evidencia neurológica de áreas del cerebro especializadas en ciertas capacidades (incluyendo estudios de personas con daño cerebral que afectaba a una capacidad determinada), en la relevancia evolutiva de ciertas capacidades, en estudios psicométricos y en la formulación teórica del área tratada para cada inteligencia propuesta.

Los tipos de inteligencia descritos por Gardner son: lingüística, lógico matemática, espacial, musical, corporal kinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Para Vallés (2009), la formulación de las denominadas inteligencias múltiples sentó las bases de lo que posteriormente ha venido a denominarse Inteligencia Emocional. Por el interés del proyecto de investigación, se tomarán como referencia la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal.

La inteligencia interpersonal es la capacidad para comprender a los demás: qué los motiva, cómo operan, cómo trabajar cooperativamente con ellos. Vendedores, políticos, maestros, médicos, clínicos y líderes

religiosos de éxito tienen probabilidades de ser individuos con elevado grado de inteligencia interpersonal. La inteligencia intrapersonal es una capacidad correlativa, vuelta hacia el interior. Es la capacidad de formar un modelo preciso y realista de uno mismo y ser capaz de usar ese modelo para operar eficazmente en la vida. (Goleman, 1996, p.60).

Según Goleman (1996), Mayer y Salovey incluyeron las inteligencias personales de Gardner en su definición básica de inteligencia emocional.

INTELIGENCIA EMOCIONAL

El concepto inicial de inteligencia emocional (IE) que proponen Salovey y Mayer (1990), se derivó de investigaciones en psicología sobre los tres componentes de la mente: la cognición (pensamiento), el afecto (sensación), y la volición (motivación), estos estudios propusieron que la inteligencia emocional estaba conectada con los dos primeros componentes: cognición y afecto. La inteligencia pertenece al componente cognitivo de la mente y se refiere a la manera en que uno se dedica a tareas relativas a la memoria, al razonamiento, al juicio y al pensamiento abstracto. Conceptualizan inicialmente la IE “como un subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad de supervisar los sentimientos y emociones propias y de los demás, para discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar la acción y la reflexión”. (p.189).

En 1997, los autores ofrecen una nueva mirada del concepto, “los individuos pueden razonar acerca de sus emociones y utilizar éstas para ayudarse a razonar” (Mayer, Roberts & Barsade, 2008, p. 508), el objetivo principal de la inteligencia emocional tiene que ver con la reflexión de las emociones y el uso de las emociones para mejorar el pensamiento.

Mayer et al. (2008) abordan algunas aproximaciones a su modelo de habilidad de la inteligencia emocional desde la literatura científica y que aportan a su desarrollo teórico.

El nivel de percepción e identificación de emociones surge a partir de investigaciones en el campo de la percepción no verbal, particularmente se ha utilizado la Escala DANVA y DANVA-2 (1994), citado por Mayer, Roberts y Barsade (2008) y emplea estímulos que expresan emociones como felicidad, tristeza, enojo y temor y analiza con exactitud la frecuencia perceptual emocional y el Test de Reconocimiento (JACBART, Matsumoto et al. 2000), citado por Mayer et al. (2008). Estas escalas presentan imágenes de rostros y de posturas, gestos, o grabaciones de timbres de voz; el individuo tiene la tarea de identificar correctamente la emoción expresada.

El siguiente nivel del modelo de habilidad se refiere a la emoción facilitadora del pensamiento, que está basado en algunos modelos específicos de habilidad emocional que facilitan la reflexión. Por ejemplo, las emociones pueden priorizar el pensar o permitir que la gente tenga una mejor toma de decisiones. La persona que responde emocionalmente a las situaciones cotidianas, atenderá a los aspectos más trascendentales de su vida. Por el contrario, si la persona está constantemente frustrada y está subordinada a sus errores, sus preocupaciones más importantes puede que no las aborde. Además, determinadas emociones pueden fomentar determinados tipos de pensamiento. Por ejemplo, las emociones positivas promueven una mayor creatividad en algunos contextos. Mayer y cols. (2008) citan el Test de Interferencia Emocional de Richards et al. 1992, que analiza esta segunda habilidad. En un primer momento, a la persona se le muestran palabras neutras impresas en distintos colores y debe decir los colores sin distraerse por las palabras. Un segundo momento implica mostrarle palabras con emociones negativas (p.e. ansiedad) y en el tercer momento, se emplean palabras con emociones positivas. Es común que la gente se distraiga y lea la emoción escrita en lugar de nombrar el color. Aquellas personas con mayor inteligencia emocional exhiben menos interferencia de palabras con emociones.

El tercer nivel se refiere a la comprensión de las emociones: evaluación emocional, las etiquetas y el lenguaje. Mayer y Cols. (2008) afirman que este componente ha sido analizado por varios investigadores donde han desarrollado reglas para hacer coincidir una determinada emoción a la clase de situación que se ha suscitado. Si una persona experimenta miedo, por ejemplo, es probable que se enfrente a una situación amenazante y piense que le sucederán cosas malas y suscita la necesidad de escapar. Relacionado con dichas evaluaciones también se precisa el etiquetado y la categorización de los sentimientos. Los científicos argumentan que esta valoración precisa puede ser un signo distintivo de respuestas emocionalmente inteligentes. Si a una persona en el proceso de evaluación algo le sale mal, puede malinterpretar un acontecimiento o sus consecuencias y reaccionar de forma inapropiada.

Otro ejemplo, de comprensión emocional implica poder describir los sentimientos propios y de los otros. Por ejemplo, la escala de nivel de conciencia emocional (LEAS; Lane et al. 1990), citado por Mayer y cols. (2008) presenta 20 situaciones emocionalmente sugestivas que implican que quien resuelve la escala piense en sí mismo y en otro ficticio. El participante debe escribir sobre cómo se siente él y la otra persona (ficticia) en la situación. Las respuestas puntúan de acuerdo a si quien desarrolla la prueba incluye respuestas emocionales apropiadas y el grado de sofisticación (complejidad) de esas respuestas, incluyendo, por ejemplo, la capacidad del individuo para diferenciar entre su propia respuesta y la de los demás.

Un cuarto nivel del modelo de habilidad de inteligencia emocional se refiere a la regulación emocional, según Mayer y cols. (2008), esta área creció a partir de los hallazgos clínicos, por ejemplo, se podría llegar a ser emocionalmente más positivo al ampliar o abrir el campo de posibilidades ante las situaciones percibidas. Han surgido considerables investigaciones sobre autoregulación emocional a partir de observaciones sobre el

comportamiento de los niños con el fin de evaluar su tolerancia a la frustración, se evalúa el grado de aflicción de los niños, su llanto y las rabietas, entre otros índices.

Para Mayer (2001), el modelo de habilidad con sus cuatro dimensiones o niveles, se describe de la siguiente manera:

En la percepción emocional, el proceso de la información emocional empieza con una percepción precisa de la misma. El sistema de percepción emocional está probablemente integrado a la evolución de promover la comunicación entre el niño y sus padres. Las madres reflejan las sonrisas de los niños en sus sonrisas, los niños arrullados en sus arrullos, el dolor de los niños en la frente fruncida de ellas. Este vínculo empático se da entre padres y niños y es el primer aprendizaje del niño acerca de las emociones.

Salovey et al. (2008) afirman que esta dimensión implica la habilidad de detectar y descifrar las emociones en el rostro, dibujos, voces y en su entorno cultural. Incluye además la habilidad para identificar las emociones propias. Percibir las emociones representa el aspecto más básico de la inteligencia emocional y hace que todo el procesamiento de información emocional sea posible. Los individuos pueden estar más o menos capacitados para evaluar, y expresar sus propios estados emocionales. Estas son habilidades de procesamiento de información básica que constan de sentimientos y estados de ánimo.

Fernández Berrocal y Extremera (2005) ejemplifican esta habilidad cuando los estudiantes “regulan sus acciones en el aula tras una mirada seria del profesor”. Igualmente, el profesor también hace uso de esta habilidad “cuando observa los rostros de sus alumnos y percibe si están aburriéndose, o si están entendiendo la explicación y, tras decodificar la información de sus rostros, actúa cambiando el ritmo de la clase, incluyendo alguna anécdota para despertar el interés o bien poniendo un ejemplo para hacer más comprensible la explicación del tema” (p. 69)

Para Mayer (2001), la segunda dimensión, la emoción facilitadora del pensamiento, implica la habilidad para tener en cuenta que los sentimientos afectan el sistema cognitivo (pensamientos y que estos estados afectivos ayudan a la toma de decisiones, esta habilidad ayuda a priorizar procesos cognitivos básicos permitiendo centrar la atención en aquello importante. Las emociones pueden actuar de forma positiva sobre la forma de razonar y procesar la información. Fernández-Berrocal y Extremera (2005) ejemplifican esta habilidad de la siguiente manera “algunos alumnos necesitan para concentrarse y estudiar un cierto estado anímico positivo, otros en cambio de un estado de tensión que les permita memorizar y razonar mejor. Estas diferencias personales explican el fenómeno de que algunos alumnos no estudien para los exámenes hasta el último momento (dos o tres días antes), que es cuando el estado de tensión de la situación les ayuda a centrarse en la tarea” (p.70).

Para Salovey et al. (2008) esta segunda dimensión, es entonces la habilidad de aprovechar las emociones para facilitar diversas actividades cognitivas como el pensamiento y la resolución de problemas. Los estados emocionales y sus efectos pueden ser aprovechadas por las personas en infinidad de situaciones. Por ejemplo, como se menciona líneas arriba, un estado ánimo positivo es posible que produzca resultados positivos, mientras que los estados de ánimo negativos tienen probabilidad de producir resultados o efectos negativos.

La comprensión emocional, según Mayer (2001) es la dimensión más cercana a la inteligencia como se concibe tradicionalmente, los autores hipotetizan que existe un proceso mental que se especializa en la comprensión, la abstracción y el razonamiento de la información emocional. Este proceso involucra el designar o etiquetar los sentimientos, entender las relaciones que representa, cómo se combinan y las transiciones que estos sentimientos tienen lugar en el tiempo. Por ejemplo, una persona etiqueta un sentimiento como “alegría”, ella es capaz de discernir sobre este sentimiento

y decir que refleja una relación armoniosa con los demás con los demás. Si esta alegría está acompañada de sentimientos de aceptación, posiblemente esté describiendo la emoción amor, sabiendo que esto que dice implica un conocimiento experto a partir de la experiencia.

Para Salovey et al. (2008), la competencia más fundamental en este nivel es la habilidad de etiquetar las emociones con palabras y reconocer las relaciones que se establecen entre las emociones y el lenguaje afectivo. Un individuo es emocionalmente inteligente cuando es capaz de reconocer que los términos utilizados para describir las emociones se dividen en familias y grupos de emociones distintas. Por ejemplo, los individuos aprenden que palabras como “furia”, “irritación” y “molestia” pueden ser agrupados como términos que están relacionados con la rabia. Lo más importante es que las relaciones entre estos términos deducen que la irritación puede conducir a la rabia si los estímulos que provocan dicha emoción no se han eliminado. Aumentar la complejidad en esta dimensión de inteligencia emocional se representa por el conocimiento de que las emociones se pueden combinar en interesantes y sutiles maneras. Comprender y analizar, incluye la habilidad de reconocer las transiciones que se dan entre las emociones.

Fernández-Berrocal y Extremera (2005) afirman “Los estudiantes utilizan esta habilidad para ponerse en el lugar de algún compañero que está pasando por una mala racha (e.g., malas notas, enfermedad, divorcio de los padres...) y ofrecerle apoyo (...) “El profesorado hace también uso a diario en el aula de estas habilidades. Aquellos con un elevado conocimiento emocional, en especial, de una alta comprensión del estilo emocional, son capaces de conocer qué estudiantes están pasando por problemas fuera del aula y les podrán ofrecer un mayor apoyo” (p.71).

Por último, Mayer (2001) define la regulación emocional, la cual involucra esta regulación para el crecimiento personal. La regulación comienza con la apertura a dicha emoción. Si las emociones nos informan, el abrirnos a esta información nos permitirá conocer más sobre el mundo que nos rodea –

especialmente el mundo de las interacciones- Las personas abiertas a la ira, identifican mejor las injusticias personales, las personas abiertas a la tristeza entienden mejor los estados de indefensión y pérdidas que la humanidad debe enfrentar. La regulación no termina con la apertura. La persona abierta a los sentimientos debe utilizar los conocimientos adquiridos en la percepción, la facilitación y comprensión de la emoción (las tres primeras dimensiones) con el fin de manejar las emociones de manera óptima. Solo al percibir y comprender las emociones, puede uno ser capaz, a través de la regulación, prever sus consecuencias positivas o negativas y de esta manera saber cómo actuar. La manera exacta en que las emociones son reguladas con inteligencia emocional es susceptible de teorizar, afirma Mayer, que las inteligencias permiten la plasticidad y permiten que una persona pueda imaginar y evaluar nuevas posibilidades teniendo en mente sus objetivos.

Para Salovey et al. (2008), esta destreza de regulación emocional habilita a los individuos para ejercer un estado de ánimo estable y utilizar estrategias de reparación como evitar actividades desagradables o la búsqueda de actividades que le son gratificantes. Las personas que son incapaces de regular sus emociones son más propensas a experimentar afectos negativos y tener un espíritu pobre.

A través de la experiencia auto-reflexiva de la emoción, los individuos adquieren conocimiento de las relaciones entre las causas y consecuencias de sus experiencias emocionales. El conocimiento de la emoción, habilita a los individuos para teorizar acerca del cómo y por qué se suscitan diversas emociones. Esta habilidad para comprender y analizar las experiencias emocionales se traduce en la capacidad de comprenderse uno mismo y en relación con el ambiente, fomentar la regulación emocional produce un mayor bienestar.

La capacidad de ayudar a otros a mejorar o reparar sus estados de ánimo es también una habilidad importante en esta dimensión. Las personas que sirven como red de apoyo social, proporcionan apoyo y contención contra

los acontecimientos emocionales negativos de la vida, poseen un sentido de eficacia y utilidad social al ayudar a los demás a sentirse mejor y expresar alegría a sus seres queridos.

Para Fernández-Berrocal Extremera (2005) esta habilidad se pone en práctica “cada vez que un alumno se ve involucrado en un conflicto interpersonal en el recreo, (e. g., un niño le quita el balón a otro para jugar) una resolución no agresiva del conflicto implica la puesta en práctica de habilidades de regulación o manejo de situaciones interpersonales” (p. 71).

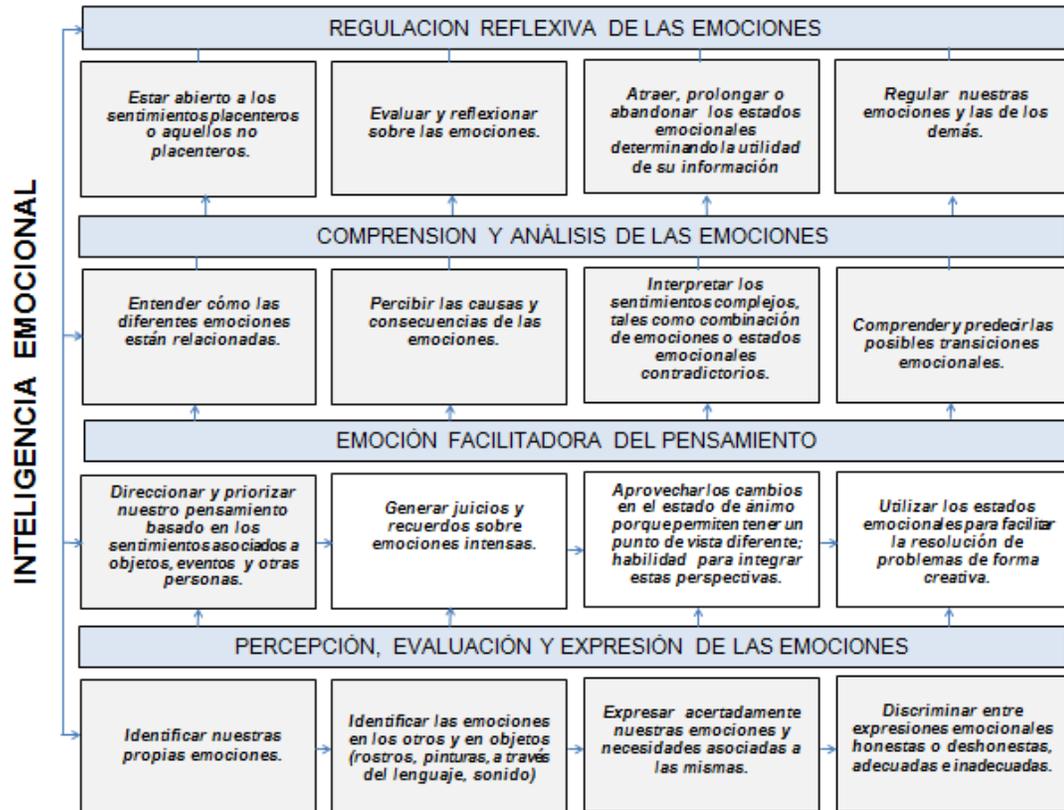
MEDIDAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

El Modelo de Mayer y Salovey se ha medido a través de una serie de instrumentos, se destaca la MSCEIT (Prueba de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso, 2002), citado por Rivers, Brackett, Salovey y Mayer (2007). Este test se compone de ocho tareas (141 ítems), miden varios aspectos de la inteligencia emocional. Por ejemplo, la percepción emocional se mide preguntando a los participantes si identifican emociones en los rostros y dibujos. La emoción facilitadora del pensamiento, se evalúa solicitando a los participantes que identifiquen qué emociones promueven cierto tipo de reflexiones a partir de situaciones dadas. La comprensión emocional se mide al analizar cómo las emociones se pueden mezclar o fusionar [p. ej., "¿Que emociones son más cercanas al desprecio: (a) tristeza y miedo o (b) ira e indignación?]. La auto regulación emocional y la regulación hacia los demás, se mide al presentar viñetas que describen una situación social y se pregunta cómo las emociones se pueden regular ante esa situación. El MSCEIT sustituyó a la Escala Multifactorial de Inteligencia Emocional (MEIS) (Mayer et al. 1999), citado por Mayer et al. 2008) que contenía 402 ítems y 12 tareas.

Otra escala, tipo autoinforme es la Trait Meta-Mood Scale (TMMS, de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995), citado por Rivers et al (2007), consta de 48 ítems, fue diseñado para evaluar la inteligencia

emocional percibida, desde los factores percepción, comprensión y regulación emocional.

Esquema 1. Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer & Salovey



Fuente: Rivers, Brackett, Salovey & Mayer (2007, p. 232)

CAPITULO 3

3.1 ENFOQUE Y DISEÑO METODOLÓGICO

Este estudio explicativo con perspectiva comprensiva se orienta a caracterizar las habilidades emocionales de los niños y niñas del grado primero de la institución educativa La Paz y sus respectivas madres, desde la conceptualización que hacen Mayer y Salovey, 1997, de los niveles de habilidad de inteligencia emocional. Se realiza una mirada al complejo mundo de la experiencia humana, con base en el análisis de los datos tanto cuantitativos como cualitativos que arrojan los instrumentos utilizados.

3.2 POBLACION Y MUESTRA

3.2.1 POBLACIÓN

El Colegio La Paz Centro Educativo Distrital atiende a 549 niños y niñas del grado preescolar a quinto, en ambas jornadas; las edades oscilan entre los 5 y los 13 años de edad. La institución se encuentra ubicada en el territorio Diana Turbay-Marruecos, UPZ 55, territorio que ha sido priorizado por el Hospital Rafael Uribe (SDS) y por la Secretaría Local de Integración Social por presentar los más altos índices de vulnerabilidad y por concentrar mayor población y más específicamente niños, niñas y adolescentes.

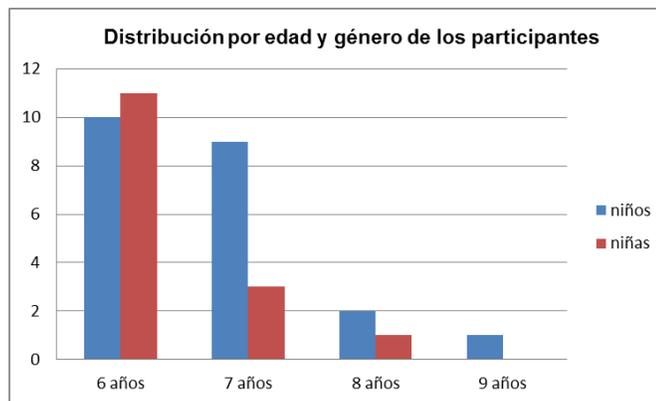


Esquema 2: Caracterización Territorio Diana Turbay-Marruecos Fuente: SLIS, año 2007

3.2.2 MUESTRA

Dada la vinculación de la autora del presente estudio como Orientadora Escolar de la institución educativa La Paz, se determinó trabajar con 37 niños y niñas de grado primero de la jornada mañana, entre los 6 y los 9 años de edad y sus respectivas madres o cuidadoras.

Tabla 1: Distribución grado primero por género y edad



3.3 TECNICAS Y/O INSTRUMENTOS

3.3.1 Encuesta a orientadoras(es) de la localidad Rafael Uribe para explorar cómo se abordaba la educación emocional en sus instituciones educativas (Ver Anexo 1)

3.3.2 Diseño y aplicación de tres (3) guías para caracterizar la inteligencia emocional de niños, niñas y madres. Se estableció una validez de constructo, en la medida que se elaboran en correspondencia con la conceptualización de las cuatro habilidades del modelo de Mayer y Salovey: a) Se evalúa la percepción emocional preguntando a los niños si identifican emociones en las imágenes. b) La emoción facilitadora del pensamiento se evalúa solicitándole a los niños que identifiquen las emociones que conllevan alguna reflexión o pensamiento a partir de situaciones dadas. c) La comprensión

emocional implica que los niños conozcan las causas de su estado emocional y las futuras consecuencias de sus acciones. d) La regulación emocional se pretende medir incluyendo situaciones positivas y negativas que les permita reflexionar en función de una respuesta conductual apropiada.

- 3.3.3 Guía 1A y 1B: identificación de emociones en expresiones no verbales (Ver Anexos 2 y 3).
- 3.3.4 Guía 2A y 2B: Frases para promover autoconciencia emocional para niños y padres (Ver Anexos 4 y 5).
- 3.3.5 Guía 3A y 3B: Identificación de emociones en situaciones del aula para niños y para padres (Ver Anexos 6 y 7)
- 3.3.6 Autorretrato.
- 3.3.7 Entrevistas a niños, madres y docente. Para la entrevista final se tiene en cuenta a 4 niñas, 2 niños y sus respectivas madres, quienes tuvieron la disposición para colaborar con la investigación y asistir a las citas que se les realizaba.

3.4 PROCEDIMIENTO

Al iniciar la investigación se hizo una reunión con los padres de familia del grado primero para informarles acerca del proyecto y solicitar su apoyo y colaboración.

Se diseñaron las guías 1A y 1B, **para la identificación de emociones en expresiones no verbales**. Se les entregó a los niños una hoja con ocho imágenes: “estoy enferma, estoy triste, estoy enojado, estoy contenta, estoy sorprendido, estoy cansado, estoy entusiasmada y tengo miedo”. Se indagó con ellos sobre la emoción que expresaba cada imagen, sobre el origen de ese sentimiento y sobre sus pensamientos al respecto. La Guía 1A, fue respondida por 26 niños y niñas, es decir, el 70.27%. En la Guía 1B, con las mismas imágenes los niños unían con una línea la cara que correspondía a

cada sentimiento del recuadro. La Guía fue trabajada con 31 niños, correspondiente al 83.78%.

La Guía 2 “**Frases para promover autoconciencia emocional**”¹, que consta de 18 preguntas, fue aplicada a 31 niños, es decir, el 83.78% del total de la muestra. 27 padres (72.97% del total de la muestra), respondieron esta guía. Para el análisis descriptivo se seleccionaron las 21 guías de los niños, padres y/o madres que respondieron en su totalidad las 18 preguntas.

Las guías 1 y 2 y la interacción con los niños en el momento de su aplicación, dieron la pauta para la construcción de las Guías 3A y 3B, con 29 ítems que contenían situaciones ocurridas dentro y fuera del aula, y se utilizaron para hacer el diagnóstico a nivel conductual y emocional del grado primero. Se les leía la situación, luego se les preguntaba ¿cómo te sientes? ¿Qué cara pones? ¿Cómo se sentiría la profe? ¿Qué haría? Esta guía fue aplicada a 24 niños y niñas, es decir al 64.86% de la muestra. A los 37 padres se les envió esta guía sobre la cual debían responder ¿Cómo se siente su hijo(a)? ¿Qué cara pondría? y ¿Cómo se siente usted como padre de familia? De las 37 guías enviadas, solo respondieron 11 padres, es decir, el 29.73%, razón por la cual, por ser una muestra poco representativa no se tienen en cuenta para su análisis.

En el “**Autorretrato**”. Se les pidió a los niños y niñas que se dibujaran con la emoción que más les gustaba sentir. Las siguientes imágenes permiten ilustrar las emociones que le gusta expresar a los niños:

¹ Adaptación de la propuesta de Vivas, Gallego y González (2007)



Dibujo 1. Sebastián, 6 años de edad



Dibujo 2: Karol, 6 años



Dibujo 3. Alex, 7 años



Dibujo 4. Brayan, 7 años y su mamá,



Dibujo 6. Daniela, 7 y su familia



Dibujo 7. Brayan, 7 años

Y finalmente, en la entrevista participaron seis de las once madres que respondieron totalmente la Guía 3. Se les hizo una presentación de las actividades trabajadas con los niños, estableciendo un comparativo entre las respuestas de los niños y las de las madres y/o acudientes. A partir de estas respuestas, se inició la entrevista en profundidad sobre las historias de vida de los niños.

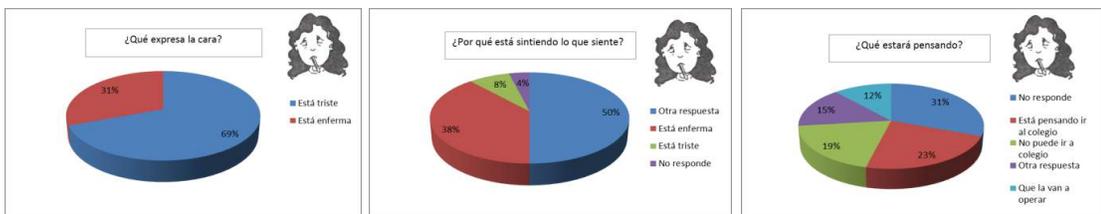
CAPITULO 4

4.1 RESULTADOS

4.2 GUIA 1 “IDENTIFICACION DE EMOCIONES EN EXPRESIONES NO VERBALES”

Esta guía se trabajo con 26 niños y niñas de grado primero del Colegio La Paz, que corresponde al 70.27% pretende evaluar las habilidades de la Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey como son la percepción emocional y la emoción facilitadora del pensamiento.

Gráfico 1. Caracterización imagen 1: ESTOY ENFERMA

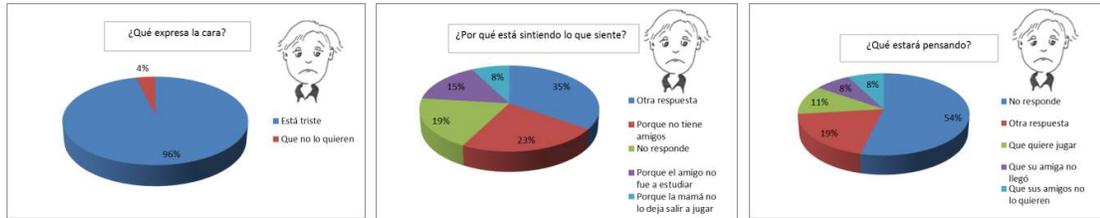


A la pregunta, ¿qué expresa la cara? 18 niños responden que está triste y 8 niños que está enferma.

A la pregunta ¿por qué está sintiendo lo que siente? 13 niños respondieron “porque le duele la cabeza”, “le duelen los oídos y tiene fiebre” “tiene gripa” “porque tiene el termómetro”, entre otras. 10 niños afirman que está enferma, 2 que está triste y un niño no responde.

A la pregunta ¿qué estará pensando?, 8 niños no responden, afirman que “está pensando ir al colegio”, 5 dicen que “no puede ir al colegio”, 4 mencionaron otras respuestas como “está pensando que ya no tiene fiebre”, “está pensando que salió de su casa y estaba lloviendo” y “está pensando que ella tiene mamá y ella es una niña y no puede ir al colegio porque está solita” y 3 afirman “que la van a operar”.

Gráfico 2. Caracterización imagen 2: ESTOY TRISTE

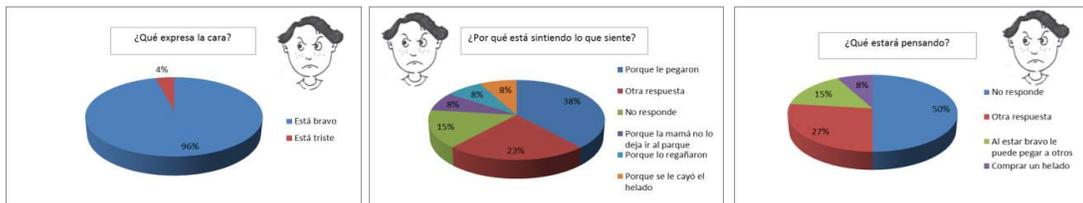


A la pregunta: ¿qué expresa la cara? 25 niños respondieron que “está triste” y uno dijo “que no lo quieren”.

En la pregunta dos, 9 niños mencionan otras respuestas como: “porque le pegaron”, “nadie lo quiere”, “no le compraron el helado”, “quiere ir al parque”, “porque está asustado porque le van a pegar”. 6 afirmaron que está sintiendo lo que siente “porque no tiene amigos”, 5 no respondieron, 4 afirman “porque el amigo no fue a estudiar” y 2 niños “porque la mamá no lo deja salir a jugar”.

En la pregunta tres, 14 no responden, 5 niños mencionan otras respuestas como: “está pensando que no puede jugar porque no tiene amigos”, “piensa cómo ir al parque”, “por eso está triste”, “está pensando que lo van a llevar al médico” y “porque tiene que hacer oficio”. 3 niños afirman “Que quiere jugar” y 2 niños responden cada una de las siguientes respuestas “que su amiga no llegó” y “que sus amigos no lo quieren”.

Gráfico 3. Caracterización imagen 3: ESTOY ENOJADO



A la pregunta ¿qué expresa la cara? 25 niños responden “está bravo” y uno que “está triste”.

En la pregunta ¿por qué está sintiendo lo que siente?, 10 niños responden “porque le pegaron”, 6 mencionan otras respuestas como “porque le quitaron

las cartas”, “porque le cogieron las cosas sin permiso”, “está furioso”, “porque los niños no le prestaron colores”, “porque no le prestan los juguetes” y “porque le ocultaron un muñeco”, 4 niños no responden, 2 niños respondieron cada una de las siguientes respuestas “porque la mamá no lo deja ir al parque”, “porque lo regañaron”, “porque se le cayó el helado”.

En la pregunta 3, 13 niños no responden, 7 mencionan otras respuestas como “El niño está pensando que no le respetan las cosas de él”, “los amigos lo tratan mal”, “que ya nunca lo van a saludar” y “decirle al papá, que la mamá le pegó”. 4 niños dicen “al estar bravo le puede pegar a otros” y 2 niños dicen que esta pensando “comprar un helado”.

Gráfico 4. Caracterización imagen 4: ESTOY CONTENTA



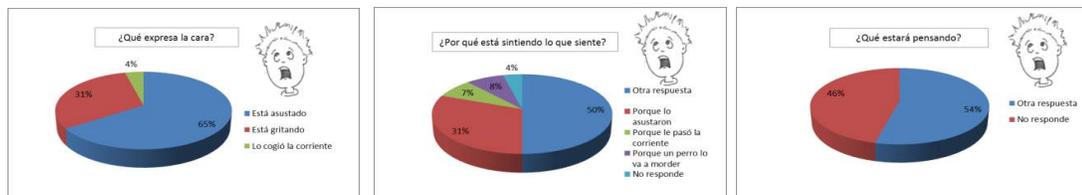
A la pregunta ¿qué expresa la cara? 22 niños afirman “está feliz”, 2 no responden y 2 mencionan otras respuestas como: “la niña está pensando qué decirle a la profesora” y “la niña está muy preguntona”.

En la segunda pregunta: ¿por qué está sintiendo lo que siente? 9 niños afirman otras respuestas como: “porque la invitaron a una fiesta”, “le compraron un helado”, “porque al fin la metieron a estudiar”, “porque hizo una pregunta misteriosa”, “porque fue al colegio y la felicitaron”, “porque la llevaron a comer pollo”, “porque tiene muñecas” y “porque fue al colegio”. 5 niños responden “porque sacó buenas notas”, 4 no responden, y 4 niños mencionan cada una de las siguientes respuestas “porque juega con sus amigos” y “porque le dieron un regalo”.

A la pregunta ¿qué estará pensando? 15 niños no responden, 9 mencionan otras respuestas como: “La niña está pensando que la mamá la quiere mucho”, “que va a ser una niña muy valiente en hacer las tareas”, “La niña

está pensando qué la va a decir a la profesora”, “esta pensando pasar a otro curso”, “que la mamá le va a dar un regalo por portarse bien”, “Piensa que el pollo está muy rico”, “ella está pensando en celebrar”, “que tiene muchas muñecas”, “que hizo amigos” y 2 niños responden “que la mamá la felicita”.

Gráfico 5. Caracterización imagen 5: ESTOY SORPRENDIDO

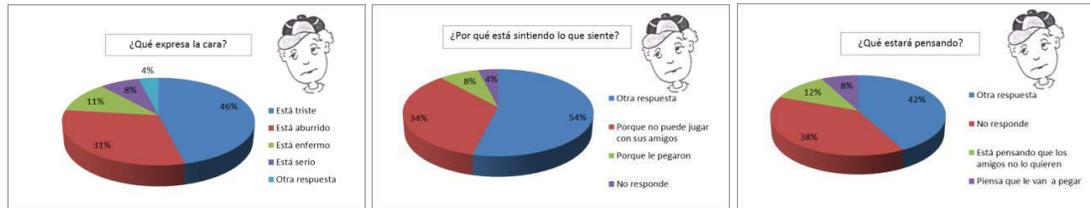


A la pregunta ¿qué expresa la cara? 17 niños responden “está asustado”, 8 niños dicen que está gritando” y un niño que “le cogió la corriente”.

A la pregunta ¿por qué está sintiendo lo que siente? 13 niños mencionan otras respuestas como “porque lo quieren llevar al médico”, “porque le botaron su helado”, “porque la mamá y el papá no lo llevaron al paseo”, “porque le pasó algo a su amigo”, “porque la mamá se fue y lo dejó solito en la casa”, “porque lo chuzaron”, “porque vio un fantasma”, “porque la mamá está contenta, porque el papá le dio plata o porque vio un ladrón y estaba viendo a la persona” “porque vio una cosa tenebrosa”, 8 dicen “porque lo asustaron”, 2 niños “porque un perro lo va a morder”, 2 niños “porque le pasó la corriente” y un niño no responde”.

A la pregunta ¿qué estará pensando? 14 niños mencionan otras respuestas como “el piensa que el doctor le va a aplicar una inyección”, “él pensó que era un fantasma”, “está pensando que la mamá le dará algo”, “que le mamá le va a pegar porque se fue la luz”, “el niño está pensando que se va a morir”, “que no va poder morir”, “está pensando en el dolor”, “que no le pase corriente”, “quedó muy asustado”, “está pensando que no lo quieren” y “está pensando que hay fantasmas” y 12 niños no responden.

Gráfico 6. Caracterización imagen 6: ESTOY CANSADO



A la pregunta ¿qué expresa la cara?, 12 niños responden “está triste”, 8 niños que “está aburrido”, 3 niños dicen que “está enfermo”, 2 que “está serio” y un niño afirma “el niño está pensando que le van a comprar ropa”.

A la pregunta ¿por qué está sintiendo lo que siente? 14 mencionan otras respuestas como: “tiene varicela”, “porque le duele la cabeza”, “porque la mamá le está haciendo reír, pero no se ríe porque está serio”, “porque el papá no le trajo algo, esperaba de regalo un carro”, “porque le duele el brazo”, “porque no lo dejan ir a comprarse algo y tiene hambre”, “porque la mamá no le quiere ayudar a hacer la tarea”, “porque lo regañaron por algo que no hizo”, “porque no pudo ir al colegio”. 9 niños respondieron “porque no puede jugar con sus amigos”, 2 niños “porque le pegaron” y un niño no responde.

A la pregunta ¿qué estará pensando? 11 niños expresaron otras respuestas como “esta pensando que no quiere hablar quiere estar serio”, “Que el papá lo va a regañar porque se portó mal en el colegio”, “él quiere jugar mucho”, “Que lo dejen salir”, “está pensando contarle a la profesora”, “va a pedirle permiso al papá, lo llama para ir”, “él está pensando romper las flores y “esta pensando que puede hacer algo para ver TV”. 10 niños no responden, 3 niños dicen “está pensando que los amigos no lo quieren” y 2 niños “piensa que le van a pegar”.

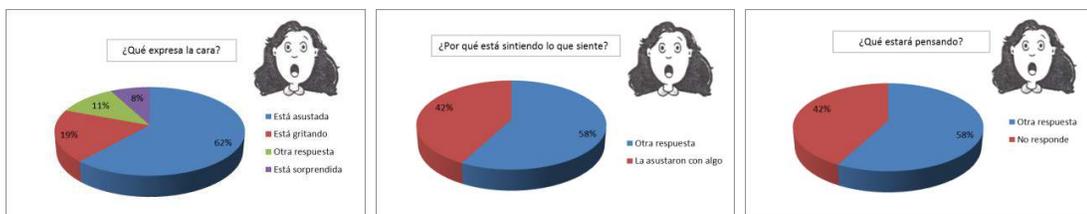
Gráfico 7. Caracterización imagen 7: ESTOY ENTUSIASMADA



A la pregunta ¿qué expresa la imagen 7? 26 niños respondieron que “está feliz”. A la pregunta ¿Por qué está sintiendo lo que siente? 6 niños afirman “porque le regalaron algo”, 5 niños mencionan otras respuestas como: “porque se esta portando bien con la mamá”, “porque está cumpliendo años”, “porque le dijeron algo o la felicitaron los profesores”, “porque se fue a jugar con los muñequitos” y “porque le prestan los juguetes”. 4 afirman “porque la llevan al parque”, 3 niños mencionan cada una de las siguientes respuestas como “porque la llevan a pasear”, “porque tiene amigos y juega con ellos” y “porque tiene buenas notas” y 2 niños dicen “porque la dejan montar en bici”.

A la pregunta ¿qué estará pensando? 10 niños no responden, 8 niño mencionan otras respuestas como “que la felicitaron”, “está pensando que de regalo le van a dar una cicla”, “esta pensando jugar con sus amigas”, “esta pensando que le van a dar más dinero”, “que a la mamá le fue bien en el trabajo” y “Piensa irse con los papás”, 2 niños mencionan cada una de las siguientes respuestas “piensa que la quieren mucho”, “piensa tener más amigos”, “que va a compartir el regalo” y “que va a pasar el año”.

Gráfico 8. Caracterización imagen 8: TENGO MIEDO



A la pregunta ¿Qué expresa la cara de la imagen 8? 16 niños responden “está asustada”, 5 dicen “está gritando”, 3 mencionan otras respuestas como: “está expresando y diciendo oh!”, “la niña está cantando” y 2 dicen que “está sorprendida”.

A la pregunta ¿por qué esta sintiendo lo que siente? 15 niños afirman otras respuestas como: “porque no la dejaron jugar”, “porque se chocaron unos carros”, “porque se cayó de la bicicleta”, “porque le dieron un regalo muy chévere”, “porque le rompieron su pecera”, “porque se fue la luz”, “porque la dejaron encerrada en su casa”, “porque sus amigos se fueron a festejar y no la invitaron”, “porque la regañaron”, “porque se perdió”, “porque vio una amiga que esta peleando con otra amiga o porque vio una señora robar en un almacén”, entre otras y 11 afirman que “la asustaron con algo”.

A la pregunta ¿qué estará pensando? 15 niños refieren otras respuestas como “Ella está pensando que no puede montar bien bicicleta”, “piensa que no era realidad lo del fantasma”, “le gustaría que la mamá la consintiera”, “esta pensando que le van a dar un regalito”, “está pensando en pegarlos porque no la invitaron a festejar”, “esta pensando que la van a castigar”, “ella está pensando que no la quieren”, entre otras y 11 niños no responden.

4.2.1 ANALISIS GUIA 1A

El análisis de la Guía 1A pretende evaluar las habilidades de la percepción emocional y la emoción facilitadora del pensamiento.

En la primera pregunta se indaga el qué expresa la cara y evalúa la percepción emocional en sí mismos y en los otros. En la muestra de 26 niños, se encuentra que 18 niños identifican correctamente las emociones en sí mismos y en los demás cuando se les pregunta qué expresa la cara. Este dato evidencia que los niños de La Paz, del grado primero tienen la habilidad de hacer la lectura emocional de las situaciones, es decir, pueden realizar con precisión la percepción e identificación de las emociones presentes en la

situación referida y esta habilidad es fundamental para responder apropiadamente a las situaciones que comprometen nuestras emociones. Los resultados a esta primera guía permiten observar que el 69% de los niños tienen la habilidad para atender y ser conscientes de las emociones.

Con este referente, el análisis de la muestra problematizaría los ocho niños que quedan por fuera de esta habilidad puesto que sus respuestas dejan ver claramente que no logran reconocer las emociones básicas, es decir no logran distinguir entre estar triste, cansado, sorprendido o asustado.

Cuando se interroga en las preguntas dos y tres de la guía porqué esta sintiendo lo que siente y qué estará pensando, se pretende evaluar la emoción facilitadora del pensamiento.

De la muestra, 22 niños que constituyen el 83%, pueden establecer una relación coherente entre la emoción y la explicación ofrecida para dicha emoción. Sus respuestas se vinculan directamente a las vivencias particulares en su vida cotidiana en casa, en la calle y en la escuela. Estos resultados muestran que los niños pueden compartir lo que sienten otras personas, pueden tener un pensamiento flexible o relativamente abierto y cambiar sus puntos de vista, sus pensamientos reflejan sus sentimientos. Aproximadamente un 2% de los niños ofrecen una respuesta que evidencia confusión entre emociones como tristeza, miedo y enfado. Un 15%, no responde a la pregunta lo que puede dar a entender que no hay una relación coherente entre emoción y pensamiento y por sus situaciones particulares de vida es posible que bloqueen ciertos sentimientos y no los reconozcan en los otros y se pongan a la defensiva; además, es posible que sean niños carentes de afecto donde sus relaciones vinculares no sean las más adecuadas.

En la pregunta qué estará pensando, se espera que los niños a partir de las emociones que se captan en las imágenes que presenta la guía, cambien su forma de pensar generando pensamientos positivos cuando se está triste o

enfadado. Estos cambios obligan a ver las cosas desde distintas perspectivas y pueden promover el pensamiento positivo ante situaciones negativas.

Es más fácil para los niños establecer relación entre la emoción y el pensamiento a partir de emociones positivas como “estoy contenta”, “estoy entusiasmada” esto se da en un 42% de los niños, es decir, 10 tiene la habilidad para generar pensamientos íntimamente vinculados con la emoción y mantenerla. En cuanto a las emociones negativas, 6 niños, es decir un 25% de los niños del grado primero del Colegio La Paz, se encuentran en el segundo nivel de la habilidad del modelo de Mayer y Salovey, la emoción facilitadora del pensamiento, porque son capaces de generar intuitivamente un pensamiento que transforme la emoción, lo que quiere decir que algunos de los niños transforman sus emociones negativas en pensamientos positivos.

En la Guía 1B, con las mismas imágenes los niños unían con una línea la cara que correspondía a cada sentimiento del recuadro. Esta guía fue respondida por 31 niños, correspondiente al 83.78%, de los cuales 20 niños, el 55% respondió acertadamente marcando con la línea el sentimiento que expresaba cada imagen y 16 niños, el 45%, tuvo dificultad en el reconocimiento de los sentimientos: estoy sorprendido, tengo miedo y estoy entusiasmado.

4.3 GUIA 2: FRASES PARA PROMOVER LA AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS

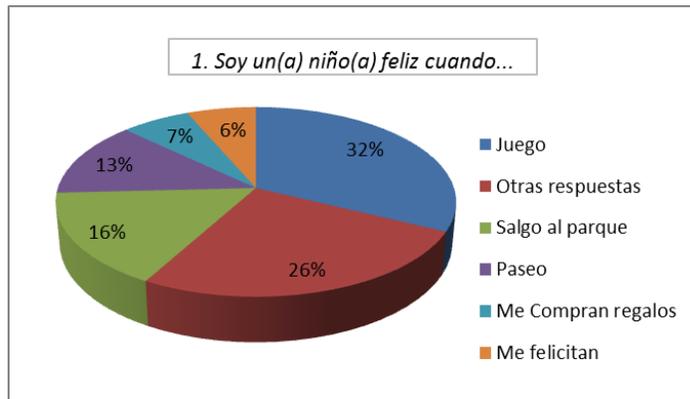
Esta guía se trabajó con 31 niños y niñas de grado primero, 18 niños y 13 niñas, que corresponde al 83.78%. Consta de 18 frases cuyo objetivo es evaluar las cuatro habilidades del modelo de Mayer y Salovey: a) La percepción, evaluación expresión de las emociones, b) La emoción facilitadora del pensamiento, c) La comprensión y análisis de las emociones y d) La regulación emocional.

En la primera habilidad se espera que los niños identifiquen sus propias emociones, así como los estados y reacciones fisiológicas que éstas conllevan, cuando sea necesario. Las frases pretenden indagar acerca de la segunda habilidad, la emoción facilitadora del pensamiento, esta habilidad se centra en cómo las emociones afectan la forma de pensar, focalizando la atención en aquello que los niños consideran importante.

En cuanto a la comprensión emocional, se espera que los niños posean la habilidad para comprender las causas de sus emociones. Las emociones contienen información y la habilidad para comprender esta información y pensar en torno a ella juega un papel importante en nuestras habilidades de la vida diaria por ello las frases están encaminadas a preguntar el porqué de las emociones.

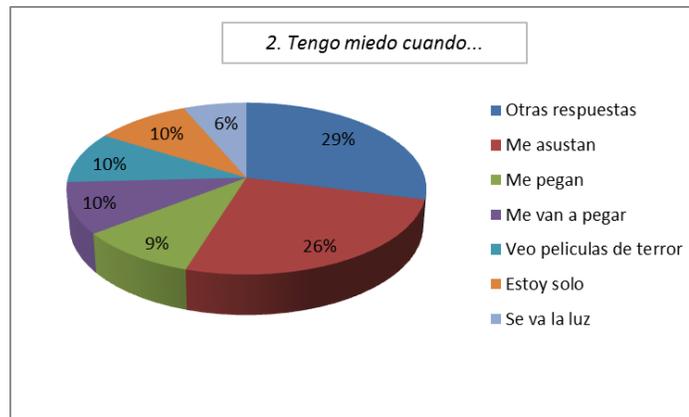
La regulación evalúa la habilidad para generar estrategias dirigidas a utilizar las emociones de forma que los niños no se vean influidos por las mismas y que éstas le generen conflicto para sí mismos y sus pares, es decir, que actúen sobre ellas sin pensar. Si las emociones contienen una información, ignorarla podría implicar que se puede tomar decisiones equivocadas y no se emprendan las acciones apropiadas.

Gráfico 9. Caracterización frase 1 “Soy un(a) niño(a) feliz cuando”



En el ítem 1, 10 niños responden que son felices cuando juegan, 8 niños refieren ser felices cuando “es mi cumpleaños”, “estoy con mis papás”, “juego con mi hermana”, “me acarician”, “me consienten”, “patino”, “me ponen buenas calificaciones” y “salgo al centro comercial”, 5 niños afirman cuando “salgo al parque”, 4 niños cuando “paseo”, 2 niños “me compran regalos” y 6 niños cuando “me felicitan”.

Gráfico 10. Caracterización frase 2 “Tengo miedo cuando”



En el ítem 2, 9 niños refieren tener miedo cuando “ve fantasmas”, “de nada”, “los gatos”, “me quitan la cobija”, “me va a morder un perro”, “los monstruos”, “soñar con brujas”, “ver algo feo” y “vendieron la casa”. 8 niños tienen miedo cuando los asustan, 3 niños “cuando les pegan”, 3 cuando “les van a pegar”,

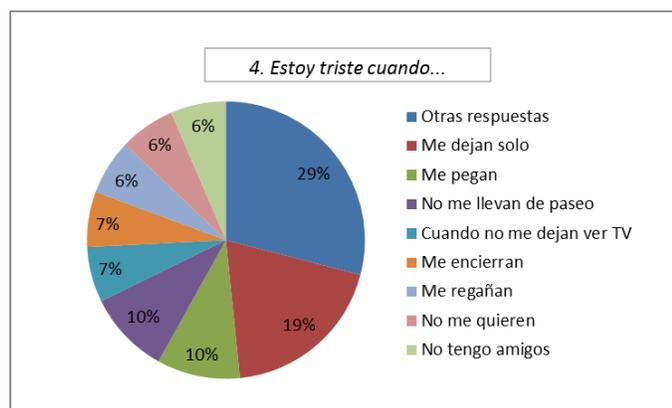
3 niños cuando “ven películas de terror”, 3 niños afirman cuando “estoy solo” y 2 niños cuando “se va la luz”.

Gráfico 11. Caracterización frase 3 “Lo que más me enfada es”



En el ítem 3, 12 niños responden que lo que más les enfada es “que me peguen”, 9 niños respondieron “que les cojan las cosas sin permiso”, “jugar a escondidas”, “mi hermana ponga música con volumen”, “mamá no me ayude en las tareas”, “me den sopa”, “me hagan mala cara”, “mirar noticias”, “no me dejen ver TV” y “no me dejen jugar”. 3 niños responden que “me fastidien”, 3 niños afirman que “me quiten algo”, 2 niños “que me regañen” y 2 niños que “no me presten cosas”.

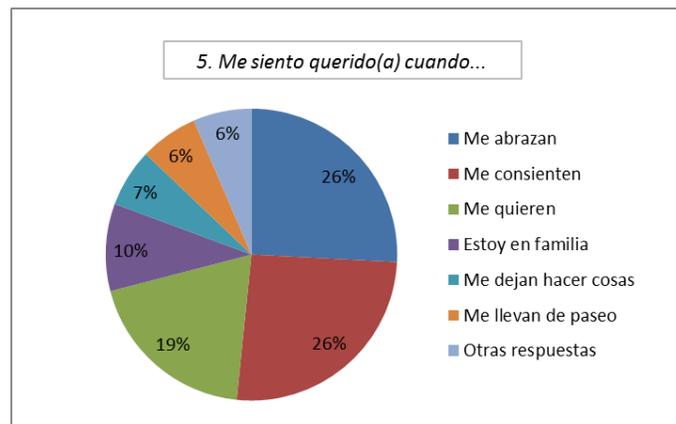
Gráfico 12. Caracterización frase 4 “Estoy triste cuando”



En el ítem 4, 9 niños responden que están tristes cuando “un niño llora”, “duerme hasta tarde”, “mi mamá no me hace caso”, “nadie juega conmigo”, “no estar acompañado”, “no me acarician”, “no me dejan jugar con el

computador”, “no me dejan tareas”, y “le pegan a mi mami”. 6 niños afirman que están tristes cuando “me dejan solo”, 3 niños afirman que están tristes cuando “me pegan” y cuando “no me llevan de paseo”, 2 niños cuando “no me dejan ver TV”, 2 niños cuando “me encierran”, 2 niños “me regañan”, 2 niños “no me quieren” y 2 niños están tristes cuando “no tengo amigos”.

Gráfico 13. Caracterización frase 5 “Me siento querido(a) cuando”



En el ítem 5, 8 niños afirman que se sienten queridos cuando “me abrazan”, 8 niños afirman que “me consienten”, 6 niños cuando “me quieren”, 3, cuando “estoy en familia”, 2, cuando “me dejan hacer cosas”, 2, “me llevan de paseo” y dos niños cuando “me acompañan o me regalan algo”.

Gráfico 14. Caracterización frase 6 “Odio cuando”



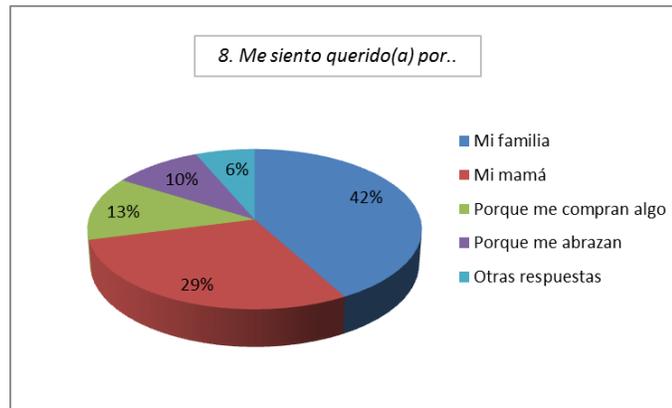
En el ítem 6, 16 niños responden que odian “a mi hermano”, “no me consienten”, “le hacen algo a mis hermanas”, “me empujan”, “me hacen mala cara”, “me regañan”, “no comparten conmigo”, “me quitan los juguetes”, “me rompen los útiles”, “a los ladrones”, “veo películas de niñas”, “el ruido”, “me dan sulfato” y “no odio”. 6 niños afirman que odian cuando “me pegan”, 3 niños cuando “no me dejan hacer cosas”, 2 niños cuando “me cogen las cosas”, 2 niños cuando “me molestan” y dos niños cuando “no me prestan algo”.

Gráfico 15. Caracterización frase 7 “Me animo cuando”



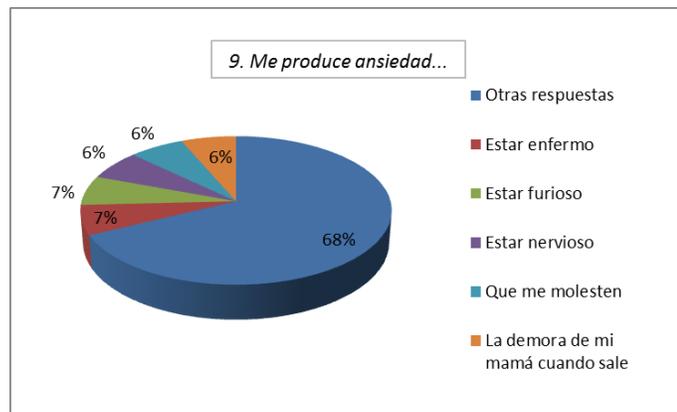
En el ítem 7, 14 niños respondieron “como helados”, “con los regalos”, “con mi cumpleaños”, “corro”, “estoy feliz”, “veo TV”, “escribo rápido”, “estudio”, “hay fiestas”, “me compran algo”, “me felicitan”, “me levanto”, “no me enfermo” y “bailo”. 5 niños afirman que se animan “cuando juego”, 4 niños cuando “estoy con amigos”, 3 niños cuando “voy al parque”, 3 niños cuando “me consienten” y dos niños cuando “estoy con mi mascota”.

Gráfico 16. Caracterización frase 8 “Me siento querido(a) por”



En el ítem 8, 13 niños afirman “mi familia”, 9 niños se sienten queridos por “mi mamá”, 4 niños afirman “porque me compran algo”, 3 niños “porque me abrazan” y 2 niños porque “me felicitan” y “porque salgo y corro”.

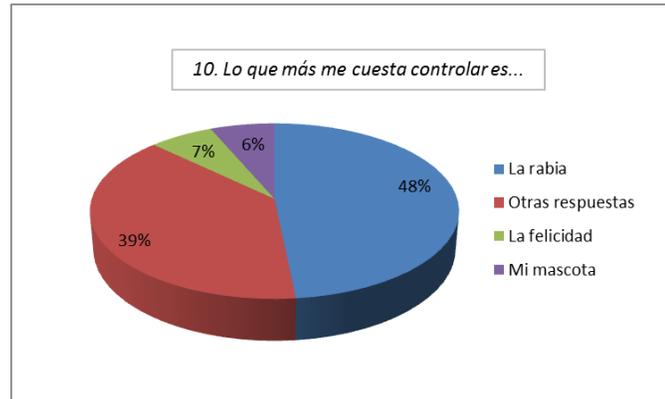
Gráfico 17. Caracterización frase 9 “Me produce ansiedad”



En el ítem 9, 21 niños respondieron “las peleas”, “que le peguen a mi mamá”, “que me vayan pegar”, “acostarme”, “la oscuridad”, “no me dejen nada”, “coger algo”, “coger mis juguetes”, “comer algo hostigante”, “comer mucho”, “comer pescado”, “las personas desconocidas”, “ver algo feo” “llegar tarde al colegio”, “tomar sulfato” “ser único en el salón”, “los regalos de navidad”, “mi cumpleaños”, “nada”, “no sé”, “no responde”. 2 niños afirman que les produce ansiedad “estar enfermo”, 2 niños “estar furioso”, 2 niños

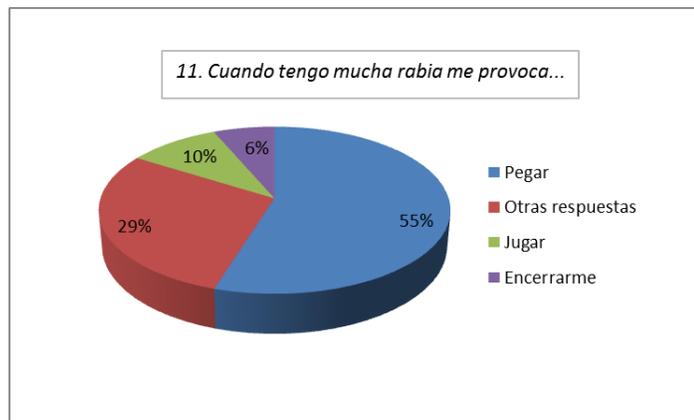
“estar nervioso”, 2 niños “que me molesten” y a 2 niños les produce ansiedad “la demora de mi mamá cuando sale”.

Gráfico 18. Caracterización frase 10 “Lo que más me cuesta controlar es”



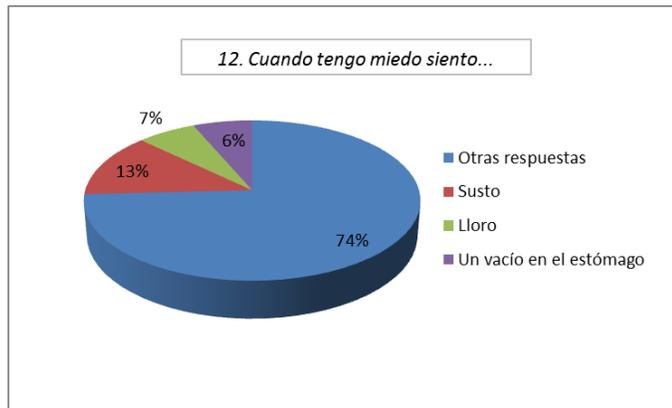
En el ítem 10, 15 niños afirman “la rabia”, 12 niños responden “decir groserías”, “la tristeza”, “las cosas malas que hago”, “los amigos agresivos”, “los peces”, “mi cabello”, “mi desorden”, “miedo a estar solo”, “nada”, “no defenderme”, “que no me hagan caso”, “ver dibujos animados”. 2 niños afirman que les cuesta controlar “la felicidad” y 2 niños “mi mascota”.

Gráfico 19. Caracterización frase 11 “Cuando tengo mucha rabia me provoca”



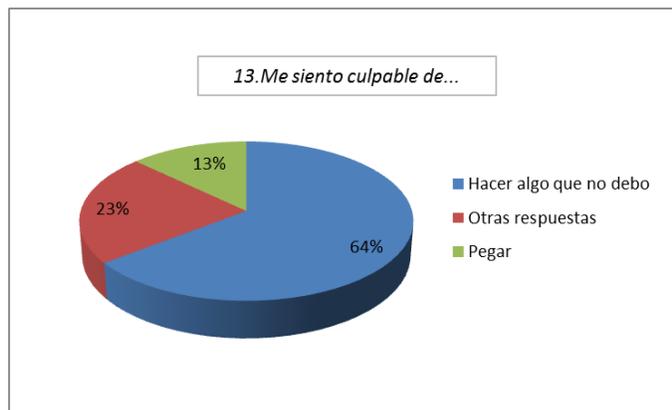
Al ítem 11, 17 niños responden “pegar”, 9 niños respondieron “agredirme”, “dañar algo”, “hacer maldades”, “llamar a la Policía”, “nervios”, “que me abracen”, “dormir”, “nada”, “no responde”. 3 niños afirman “jugar” y 2 niños “encerrarme”.

Gráfico 20. Caracterización frase 12 “Cuando tengo miedo siento”



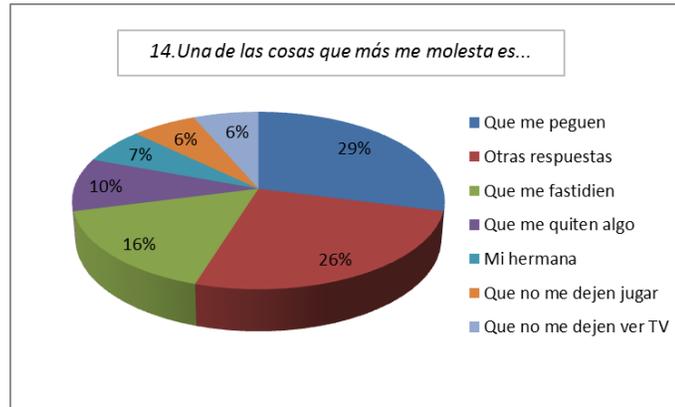
Al ítem 12, 25 niños responden “aburrimiento y tristeza”, “no tengo miedo”, “algo me tiembla”, “escalofríos”, “grito”, “me duele el corazón”, “me duele el estómago”, “un vacío dentro”, “mi corazón late rápido”, “que mi mamá no me quiere”, “mis papás se fueron”, “que no tengo papás”, “algo va a pasar”, “alguien empuja la puerta”, “corro hacia mi casa”, “el diablo se me mete”, “hay detrás una bruja”, “que se me aparece un monstruo”, “que vienen por mí”, “me pegan” y “me van a matar”. 4 niños dicen que sienten “susto” y 2 niños, “lloro”.

Gráfico 21. Caracterización frase 13 “Me siento culpable de”



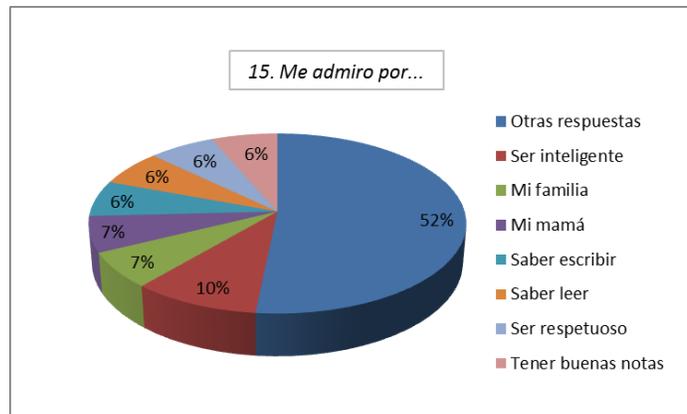
En el ítem 13, 20 niños afirman “hacer algo que no debo”, 7 niños responden “no me siento bien”, “que me echen culpas”, “de tener rabia”, “regañar a mi hermana”, “robar”, “de nada” y “no responde” y 4 niños afirman que se sienten culpables de “pegar”.

Gráfico 22. Caracterización frase 14 “Una de las cosas que más me molesta es”



En el ítem 14, 9 niños responden que una de las cosas que más les molesta es “que me peguen”, 8 niños respondieron “el ruido”, “hacer tareas”, “las muñecas”, “los carros”, “mi papá no me de cariño”, “mi prima”, “mirar los peces” y “que le peguen a alguien”. 5 niños afirman “que me fastidien”, 3 niños “que me quiten algo”, 2 niños “mi hermana”, 2 niños “que no me dejen jugar” y 2 niños “que no me dejen ver TV”.

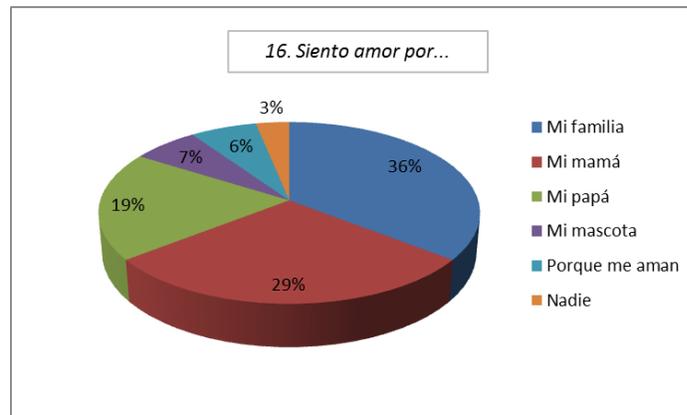
Gráfico 23. Caracterización frase 15 “Me admiro por”



En el ítem 15, 16 niños se admiran por “hacer tareas”, “porque me dan regalos”, “me llevan al cine”, “por mi abuela”, “por Michael Jackson”, “mirar mal”, “por mi pelo”, “portarme bien en el colegio”, “querer a mi mamá”, “ser buena amiga”, “ser feliz”, “ser juicioso”, “ser orgullosa”, “tener amigos”, “tratar bien a mi familia” y “una película”. 3 niños afirman “por ser inteligente” y por

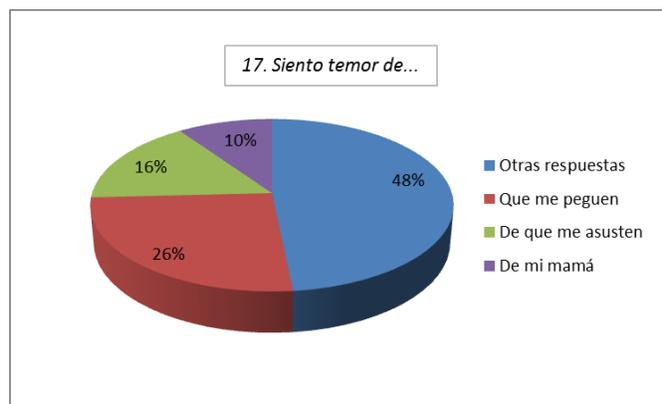
cada una de las siguientes respuestas 2 niños responden “mi familia”, “mi mamá”, “saber escribir”, “saber leer”, “ser respetuoso” y “tener buenas notas”.

Gráfico 24. Caracterización frase 16 “Siento amor por”



En el ítem 16, 11 niños afirman que sienten amor por “mi familia”, 9 niños “por mi mamá”, 6 niños “por mi papá”, 2 niños por “mi mascota”, 2 niños “porque me aman” y un niño responde por “nadie”.

Gráfico 25. Caracterización frase 17 “Siento temor de”



Al ítem 17, 14 niños responden que sienten temor “cuando hay problemas”, “de la rabia”, “las culebras”, “las películas de terror”, “los fantasmas”, “mis hermanos”, “mi hermana”, “nada”, “cuando se va la luz”, “la soledad”, “un indigente”, “un tigre”, “ver cangrejos”, “mi papá”. 8 niños afirman “que me peguen”, 5 niños “de que me asusten” y 3 niños afirman que sienten temor de “mi mamá”.

Gráfico 26. Caracterización frase 18 “Cuando estoy estresado(a)”



En el ítem 18, 18 niños afirman “cuando le pegan a mi mamá”, “cuando me atraso”, “cuando me echan la culpa de algo”, “cuando no me colaboran con el oficio”, “duermo”, “hablar”, “hago oficio”, “me escondo”, “me insultan”, “me salgo a la calle”, “no como”, “no hago nada”, “no tener amigos”, “siempre”, “tener ganas de pegarle a la puerta”, “tiro cosas”, “tomar leche” y “voy al parque”. 4 niños no responden la pregunta, 3 niños afirman que “juego” y para cada una de las siguientes afirmaciones 2 niños responden “me duele la cabeza”, “me pegan” y “vejo TV”.

4.3.1 ANALISIS GUIA 2

Con las 18 frases se puede evidenciar que los 31 niños tienen la habilidad de identificar correctamente las emociones básicas y al completar los enunciados con sus respuestas comprometen sus vivencias cotidianas, sólo 7 niños, el 22% mencionan las reacciones fisiológicas que acompañan por ejemplo a la emoción miedo.

Para la segunda habilidad, la emoción facilitadora del pensamiento, la gran mayoría integra sus sentimientos a la forma como piensan y expresan las situaciones asociadas a la emoción, vuelven a establecer una relación coherente entre la emoción y la explicación ofrecida para dicha emoción. Vale destacar que en el ítem 11, hubo 5 niños, el 16%, que afirmaron que

cuando tienen mucha rabia les provoca jugar, dormir o que los abracen, están generando pensamientos positivos que les permiten optar por una alternativa distinta al pegar como se menciona más adelante. Igualmente sucede con las respuestas al ítem 18 “cuando estoy estresado...”, 6 niños, correspondiente al 19%, mencionan que “duermo”, “me salgo a la calle”, “tomo leche”, “voy al parque”, “juego” o “veo TV”.

En cuanto a la comprensión emocional, se puede mencionar que desde sus vivencias particulares, sus fantasías y en la edad en que se encuentran, los niños poseen la habilidad de dar respuesta al por qué de las emociones que se mencionan en cada una de las frases.

Para evaluar la regulación emocional se tuvo en cuenta especialmente las respuestas a los ítems 10 “lo que más me cuesta controlar es...”, 11 “cuando tengo mucha rabia me provoca...” y 13 “me siento culpable de...”. El análisis refleja que a 15 niños, el 48%, les cuesta controlar la rabia, cuando sienten esta emoción a 17 niños, el 55% les provoca pegar y 4 niños, el 12%, se sienten culpables de actuar de esta manera. Aquí se evidencia la falta de control emocional, actúan impulsivamente, sin pensar.

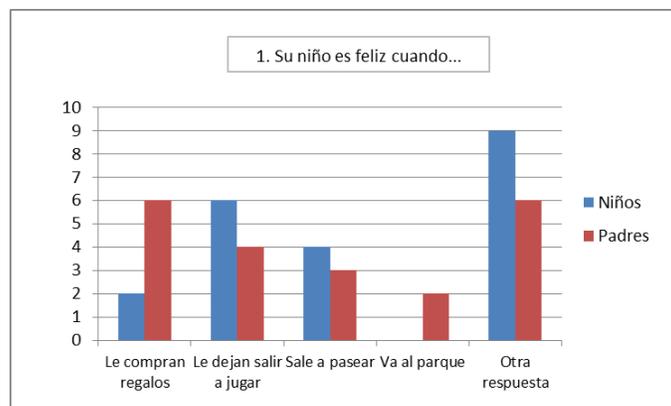
Se realiza el análisis de lo expresado por los niños a partir de aquellas emociones que producen bienestar y sentimientos derivados de la alegría, el amor y felicidad. En ese sentido que encuentra que en general los 31 niños son felices, se sienten queridos, sienten amor por su familia, su mamá, su papá. 29 niños, correspondiente al 94%, son felices, se sienten queridos, se animan o sienten amor porque los consienten, los abrazan, los acarician y los quieren. 24 niños, es decir, el 77% afirman que son felices y se animan cuando juegan o salen al parque. 11 niños, el 35% son felices, se animan, se sienten queridos o se admiran porque les celebran su cumpleaños o les den regalos.

En cuanto a aquellas emociones que les producen malestar y sentimientos derivados de la rabia, el enfado, el miedo, la ansiedad, la culpabilidad y la tristeza, se encuentra en general que los 31 niños refieren tener miedo, se enfadan, se sienten tristes odian, sienten temor o les produce ansiedad cuando les pegan o les van a pegar. También incluyen algunos las peleas, cuando hay problemas o que le peguen a la mamá les produce ansiedad o se estresan. 11 niños, correspondiente al 35%, afirman tener miedo, o sentirse tristes porque los dejen solos. 5 niños se sienten tristes, les enfada u odian cuando los regañan. 4 niños se sienten tristes, les molesta u odian cuando no los quieren, no los acarician, no les dan cariño.

4.4 GUIA 2 “FRASES PARA PROMOVER LA AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL” TRABAJADA CON PADRES Y NIÑOS

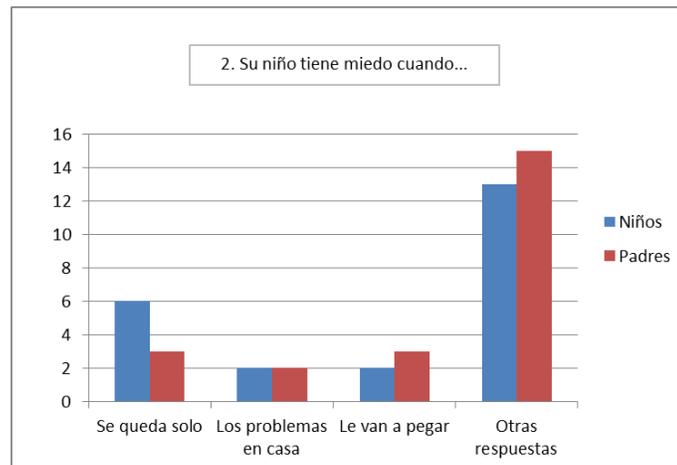
A continuación se presenta la comparación de las respuestas a la Guía 2 tanto de padres, madres y/o cuidadores como de niños. Se extrae la muestra de 21, de 37 padres, correspondiente al 56.7%, ya que éstos respondieron en su totalidad las 18 frases. El objetivo de la guía es evaluar las cuatro habilidades de inteligencia emocional del modelo de Mayer y Salovey: la percepción, evaluación y expresión de las emociones, la emoción facilitadora del pensamiento, la comprensión y análisis de las emociones y la regulación emocional.

Gráfico 27. Caracterización frase 1 “Su niño(a) es feliz cuando”



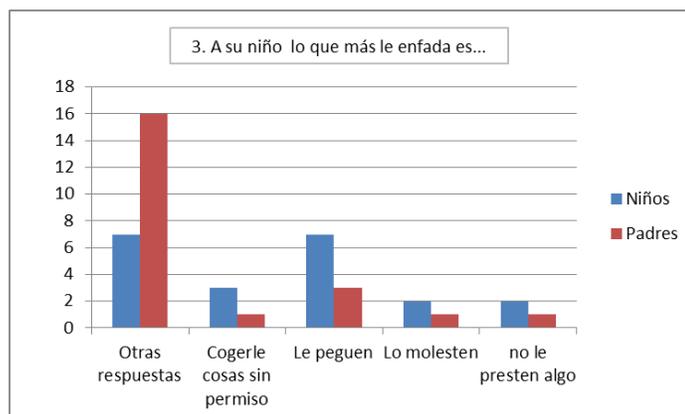
En el ítem 1, 2 niños y 6 padres responden “le compran regalos”, 6 niños y 4 padres, cuando “le dejan salir a jugar”, 4 niños y 3 padres, cuando “sale a pasear”, 2 padres afirman cuando “va al parque”, los niños no dieron esta respuesta, 9 niños respondieron “cuando estoy con mis papás”, “cuando juego con mi hermana”, “cuando me consienten”, “cuando me felicitan”, “me acarician”, cuando me llevan a un centro comercial y me compran algo”, “patino”, “me ponen buenas calificaciones” y “cuando cumple años” y 6 padres afirman cuando: “la consiento”, “si, siempre”, “baila, juega, dibuja, patina”.

Gráfico 28. Caracterización frase 2 “Su niño(a) tiene miedo cuando”



En el ítem 2, “le van a pegar”, responden 2 padres y 2 niños, “los problemas en casa”, 2 niños y 2 padres, “se queda solo”, 3 niños y 6 padres. En otras respuestas, 13 niños respondieron “me va a morder un perro”, “hacer algo malo”, “se me aparecen fantasmas”, “veo algo feo”, “alguien me quita la cobija”, “ver películas de terror”, “cuando se va la luz”, “cuando los gatos saltan en las tejas”, 15 padres respondieron “ver películas de terror”, “a algunos animales”, “ladrones”, “no”, “tiene pesadillas”, “cuando hace algo malo”, entre otros.

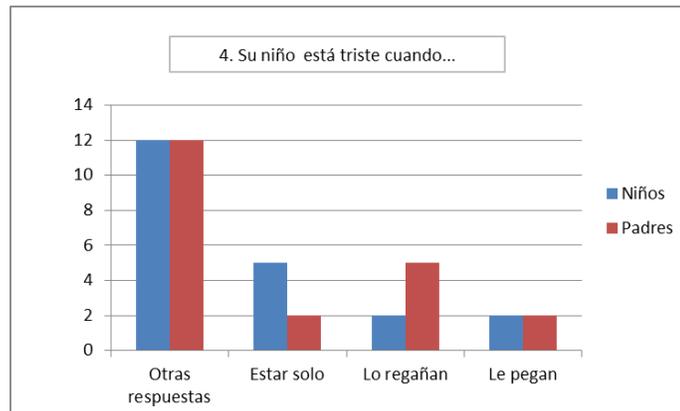
Gráfico 29. Caracterización frase 3 “Lo que más me le enfada a su niño(a) es



En el ítem 3, otras respuestas de 7 niños fue “me regañen”, “la hermana ponga música con volumen”, “que no me dejen jugar”, “cuando mis hermanos no me dejan ver TV”, “que un niño me haga mala cara”, “que me den sopa”. 16 padres con otras respuestas afirmaron “Cuando no lo dejan salir”, “cuando

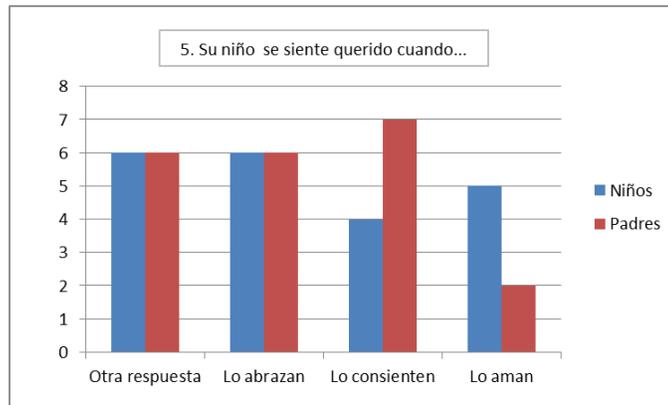
lo arremedan”, “cuando no lo llevan a jugar”, “que le pongan apodos”, “que lo mande a leer el abecedario”, “que no lo deje salir a la calle”, “que lo ignoren”, “que no hagamos lo que él diga”. A la respuesta “cogerle cosas sin permiso”, 3 niños y 1 padre, “le peguen”, 7 niños y 3 padres, “lo molesten” 2 niños y 1 padre, “no le presten algo”, 2 niños y 1 padre.

Gráfico 30. Caracterización frase 4 “Su niño(a) está triste cuando”



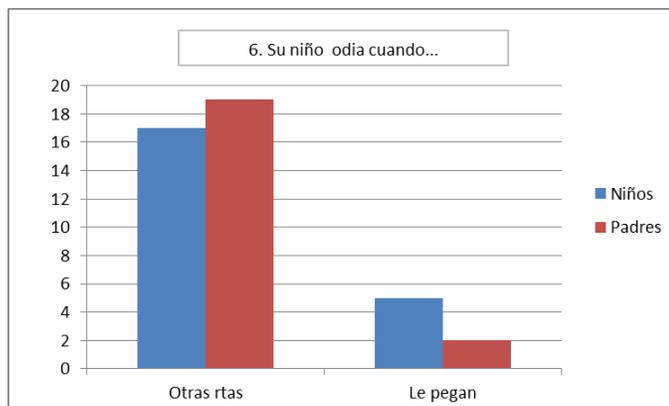
En el ítem 4, con otras respuestas 12 niños expresaron: “no me dejan hacer nada”, “no me llevan a ningún lado”, “no me llevan a pasear”, “cuando me dejan encerrado”, “no me dejan tareas”, “que no me quieran”, “nadie juega conmigo”, entre otras, para 12 padres sus respuestas fueron: “se le niega algo”, “cuando no ve a sus padres”, “esta enfermita”, “no puede ver TV”, “pierde materias”, “no va al colegio”, “no lo dejan jugar Xbox”, entre otras. “Estar solo”, afirmaron 5 niños y 2 padres. “Lo regañan”, 2 niños y 5 padres, “le pegan” respondieron 2 niños y 2 padres.

Gráfico 31. Caracterización frase 5 “Su niño(a) se siente querido(a) cuando”



Al ítem 5, con otras respuestas 6 niños respondieron: “estoy en familia”, “me acompañan”, “mi papá me deja hacer cosas”, “me regalan algo”, “cuando me sacan al parque” y 6 padres respondieron: “le compran algo”, “le hablo cosas bonitas”, “cuando me ayuda a cocinar”, “está con sus padres”, “juego con él”, “la trato bien y vamos al parque”. 6 niños y 6 padres dicen que el niño se siente querido cuando “lo abrazan”, “lo consienten”, 4 niños y 7 padres, “lo aman”, 5 niños y 2 padres.

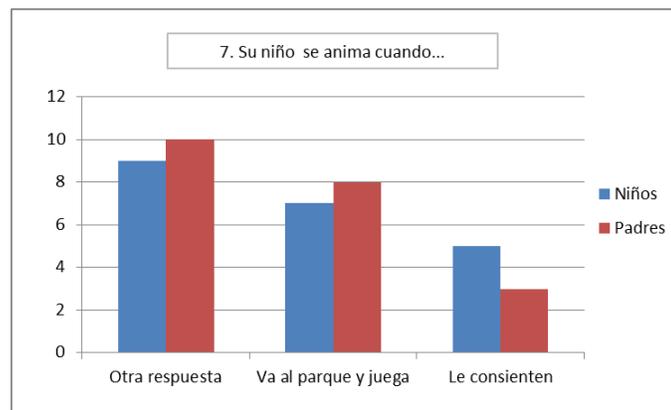
Gráfico 32. Caracterización frase 6 “Su niño(a) odia cuando”



Al ítem 6, 17 niños expresaron otras respuestas como: “los días cuando me dan sulfato”, “Paola se la pasa con las amigas y conmigo no”, “a los ladrones”, “que me quiten los juguetes”, “que no me presten los juguetes”, “cuando me odian”, “me rompen los lápices”, “cuando alguien me molesta y por eso me enfado con él”, “cuando no me dejan hacer mis cosas”, “yo odio a

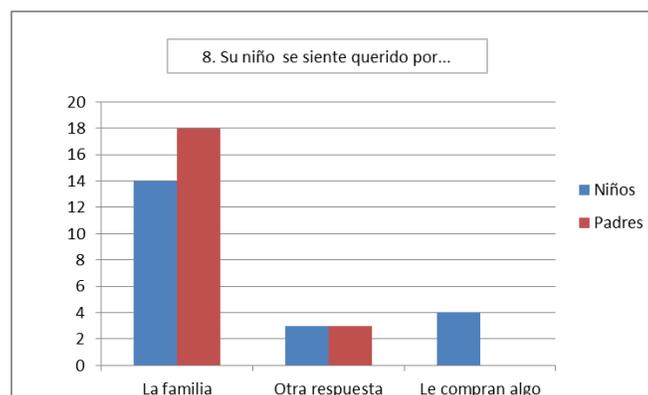
mi hermano”, “cuando mi hermanita pone películas de niñas” y 19 padres respondieron: “cuando una persona le coge rabia”, “le quitan sus cosas” “el hermano lo molesta”, “hace frío”, “le quitan los juguetes”, “la ignoran”, “lo regaña”, “nosotros discutimos por algo”, “cuando se le promete y no le cumplimos”, “cuando la grito y ve peleando a los papás”, entre otras. “Le pegan” fue la respuesta de 5 niños y 2 padres.

Gráfico 33. Caracterización frase 7 “Su niño(a) se anima cuando”



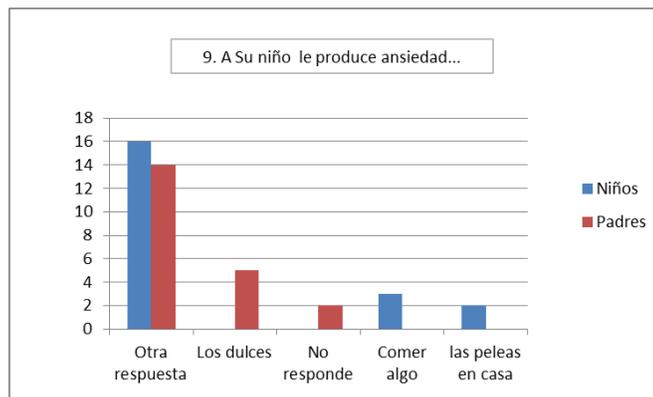
Al ítem 7, 9 niños expresaron: “escribo rápido y me ponen carita feliz”, “me traen regalos”, “Es mi cumpleaños”, “corro mucho”, “van a hacer fiestas”, “cuando bailo” y 10 padres afirmaron: “le prometen cosas buenas”, “la mamá lo deja salir”, “le dan regalos”, “le hablo, le doy apoyo y confianza”, “disfruta las cosas que hace”. Se anima cuando “va al parque y juega”, 7 niños y 8 padres y “le consienten”, 5 niños y 3 padres.

Gráfico 34. Caracterización frase 8 “Su niño(a) se siente querido(a) por”



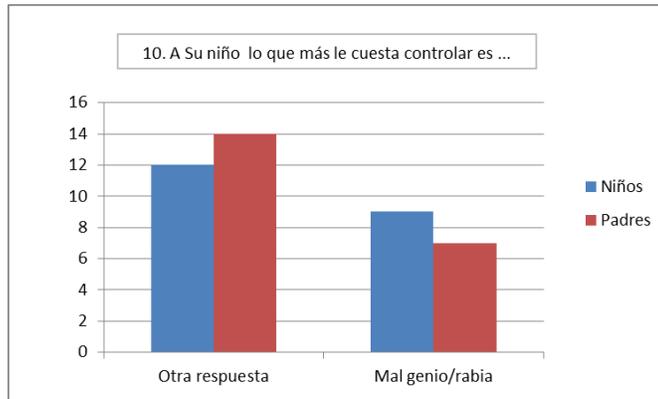
En el ítem 8, “la familia”, es la respuesta de 14 niños y 18 padres, con otras respuestas 2 niños responden: “cuando me abrazan”, “cuando salgo y corro” y 2 padres “porque la dejo ayudarme en las cosas de la casa”, “porque lo consiento, se le da amor” y finalmente 4 niños dicen que se sienten queridos porque “les compran algo”.

Gráfico 35. Caracterización frase 9 “Su niño(a) le produce ansiedad”



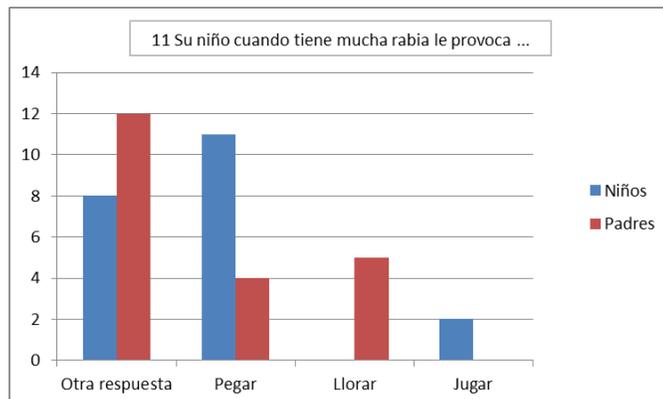
En el ítem 9, otras respuestas de 16 niños fueron: “cuando toma sulfato”, “cuando llego tarde al colegio”, “coger mis juguetes”, “cuando no me dejan nada”, “cuando me acuesto en mi cama”, “Que mi mamá a veces no llega y se va a una casa desconocida”, “cuando me molestan”, “la oscuridad” “ya va a ser mi cumpleaños”, entre otras, 14 padres respondieron: “ver películas”, “tener monedas o plata”, “cuando se encapricha por algo”, “hacer las cosas con las cuales tiene que responder”, “llorar por todo”, “hablar en público”, “el perro que la quiere morder cuando va al colegio”, “cuando siente que le van a pegar”, “algo que él quiera”, “cuando está triste, el comerse las uñas”, entre otras. 5 padres dicen que le produce ansiedad al niño “los dulces”, 2 padres no responden. 3 niños afirman “comer algo” y 2 niños “las peleas en casa” le producen ansiedad.

Gráfico 36. Caracterización frase 10 “A su niño(a) lo que más le cuesta controlar es”



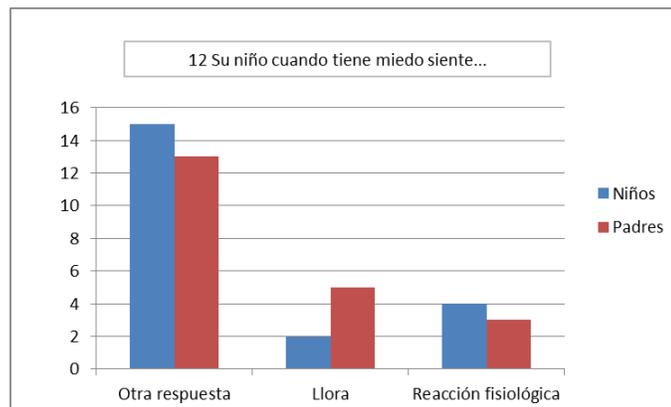
En el ítem 10, 12 niños responden: “Que no me pueda defender de mi hermana cuando jugamos brusco”, “que no me hagan caso”, “mi cabello”, “nada”, “decir groserías”, “los peces”, “a mi perra”, “controlar a mis amigos diciéndoles que no molesten, yo hablo y ellos me comienzan a gritar”, “mi forma desordenada”, “la tristeza”, “la felicidad”. 14 padres expresan “quedarse quieta”, “dejar de ver TV”, “no es controlada”, “a los que pelean”, “el llanto”, “cuando quiere algo”, “la despertada para ir al colegio”, “es muy hiperactiva”, “llorar”, “es inquieta”, “hacer mucho desorden”, “la cabeza”. 9 niños y 7 padres afirman que lo que más les cuesta controlar es el “mal genio o la rabia”.

Gráfico 37. Caracterización frase 11 “A su niño(a) cuando tiene mucha rabia le provoca”



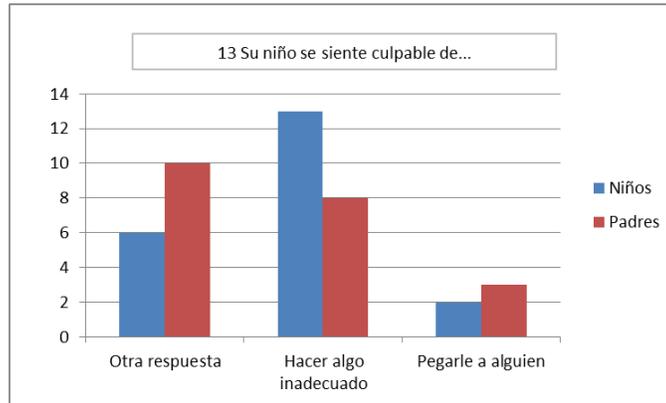
Al ítem 11, 8 niños mencionaron otras respuestas de fueron: “Llamar a la Policía cuando le pegan a mi mamá, pero mi mamá dice que no”, “dormirme”, “no hacer nada”, “halarme el pelo”, “me provoca que mi papá me abrace”, “encerrarme”, “me dan nervios” y 12 padres responden: “dañar”, “tirar las cosas”, “dolor de cabeza”, “bajarse para donde se abuela”, “pelear con las amigas pero después les pide disculpas”, “gritar”, “halarse el pelo”, “romper lo que encuentre”, “se encierra en su cuarto”, “dice quisiera morirme o yo por qué existo y llora”, entre otras. Le provoca “pegar” afirman 11 niños y 4 padres, “llorar” refieren 5 padres y 2 niños dice “jugar”.

Gráfico 38. Caracterización frase 12 “Su niño(a) cuando tiene miedo siente”



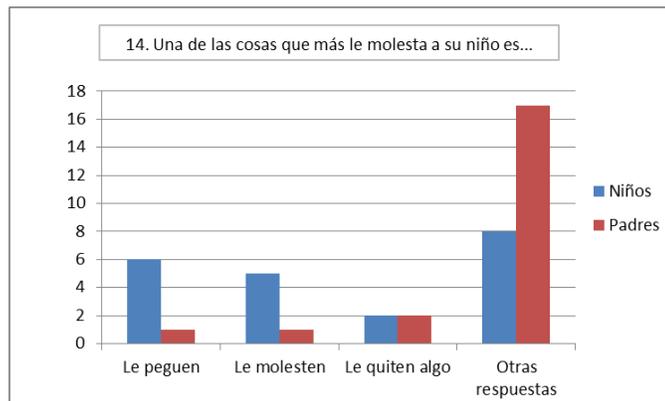
Al ítem 12, 15 niños responden: “que alguien esta empujando las puertas”, “siento que me van a pegar”, “que me asustan apagando las luces”, “que alguien viene por mí”, “que me van a matar”, “me voy corriendo a la casa”, “como si me fuera a pasar algo”, “que me asustaron”, “que ya no tengo papás”, “mucho miedo y grito como una niña”, entre otras. 13 padres expresaron: “que lo cogen, que lo miran”, “quietud”, “agobiado”, “mal genio”, “ansiedad”, “angustia y es callada”, “que le van a pegar”, “susto”, entre otras. “Llora” afirmaron 2 niños y 5 afirmaron, “sienten una reacción fisiológica”, como “se le acelera el corazón”, “escalofríos”, “me duele el corazón o el estómago” y “un vacío por dentro”, 4 niños y 3 padres.

Gráfico 39. Caracterización frase 13 “Su niño(a) se siente culpable de”



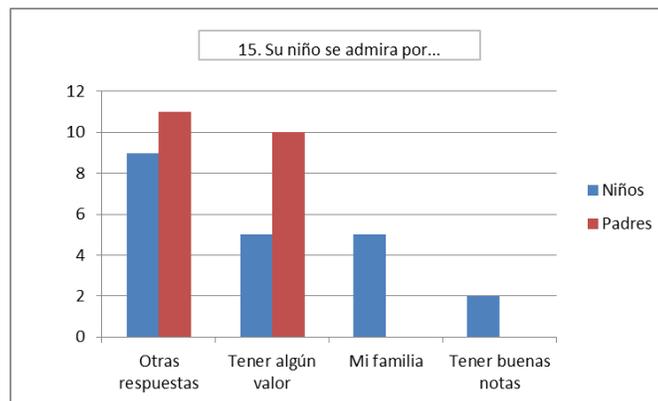
Al ítem 13, otras respuestas de 6 niños fueron: “que no me siento bien”, “del coraje”, “de nada”, “que mi hermano me eche la culpa”, “de regañar a mi hermana” y de 10 padres “que no puede defender a otro compañero”, “que la hermana la manipula”, “no saber leer”, “decir mentiras y no hacer caso”, “nada”, “cuando me contesta mal”, “la separación y que su papá nos dejó aunque ahora está en casa”, entre otras. 13 niños y 8 padres respondieron “Hacer algo inadecuado” como por ejemplo “romper algo”, “una travesura”, “hacer caer a un niño” o “hacer las cosas mal”, “provocar cosas malas”, “hacer daños con los hermanos”, “cuando algo sale mal por una acción suya”, “dañar el maquillaje de la mamá”, “hacer males”. 2 niños y 3 padres responden “pegarle a alguien”.

Gráfico 40. Caracterización frase 14 “Una de las cosas que más le molesta a su niño(a) es”



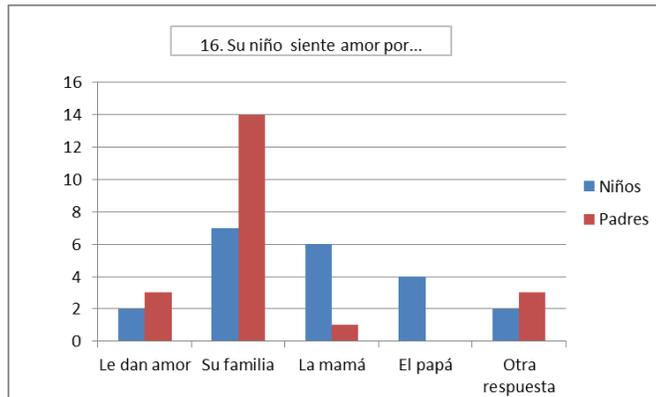
Al ítem 14, que “le peguen” responden 6 niños y 1 padre, “le molesten”, 5 niños y 1 padre, “le quiten algo”, 2 niños y 2 padres. Con otras respuestas 8 niños afirmaron: “el ruido”, “las muñecas”, “no me dejen ver TV o jugar”, “mi prima”, “mi hermanita”, “los carros”. 17 padres respondieron: “que le halen la ropa”, “le apuren en las cosas”, “que le pongan apodos”, “que lo manden”, “que no le dejen comer dulces”, “colocarse sacos de manga larga”, “que no compartan con ella”, “escuchar música de viejitos”, “que no le den plata”, “le molesta que la culpen”, “las mentiras”, “que la regañe”, “la tarea”, entre otras.

Gráfico 41. Caracterización frase 15 “Su niño(a) se admira por”



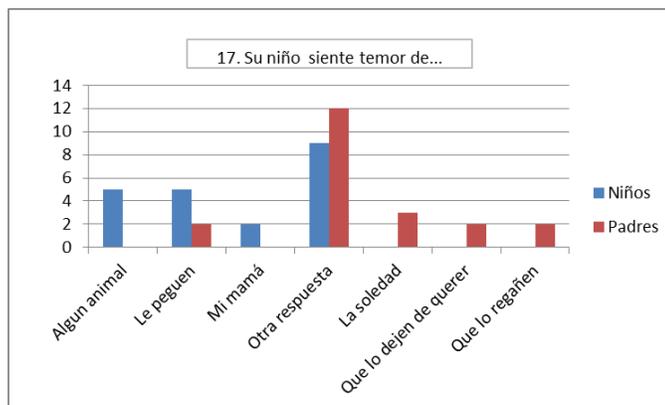
Al ítem 15, 9 niños mencionan otras respuestas como: “ser buena amiga, cuando tengo plata le gasto un refresco o lo que me pida ella”, “una mal mirada”, “que hago las tareas”, “cuando me dan un regalo”, “porque no le pego a nadie”, “que se escribir”, “porque voy a pasar a segundo”, “Michael Jackson” y 11 padres respondieron “ser tranquila”, “cuando la halagan”, “buenas cosas como televisión”, “por los futbolistas”, “cuando hace bien las tareas y la felicitamos”, “los parques, los juguetes”, “jugar”, “algo hermoso”, entre otras. 5 niños y 10 padres aseguran que su niño se admira por “tener algún valor” esto hace referencia a ser juicioso, inteligente, buen amigo, colaborador, ordenado, compañerista, creativo. 5 niños afirman que se admira por “mi familia” y 2 niños por “tener buenas notas”.

Gráfico 42. Caracterización frase 16 “Su niño(a) siente amor por”



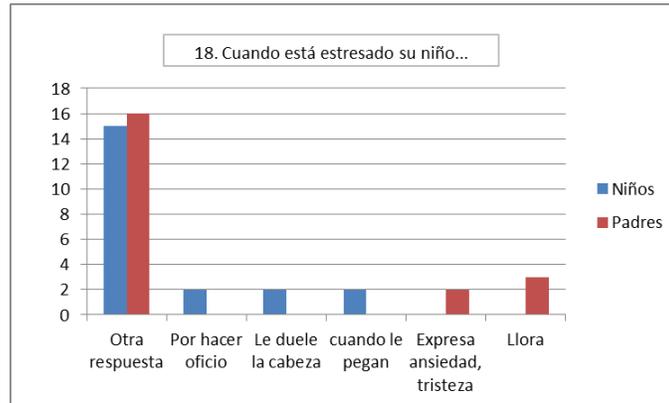
En el ítem 16, “le dan amor” responden 2 niños y 3 padres, por “su familia”, 7 niños y 14 padres, por “la mamá”, 6 niños y un papá, por “el papá”, 4 niños. Con otras respuestas como “por nadie”, “mi mascota”, responden 2 niños y 3 padres dijeron “por su perrito”, “por sus juguetes y algunas personas”.

Gráfico 43. Caracterización frase 17 “Su niño(a) siente amor por”



En el ítem 17, 5 niños respondieron “algún animal”. Que “le peguen”, 5 niños y 2 padres. 2 niños dicen sentir temor de “mi mamá”. Con otras respuestas, 9 niños comentaban: “de mis hermanos”, “cuando se va la luz”, “que me asustan”, “las películas de terror”, “quedarme sola en casa”. 12 padres responden “que caiga granizo”, “no cumplir las normas del colegio ni las tareas”, “que no le hablen las personas”, “nada”, “la oscuridad”, “cuando hace mal las cosas”, “que no lo dejemos ver TV”, “todo lo que le pasa”, 3 padres afirman que los niños sienten temor de “la soledad”, 2 padres “que lo dejen de querer” y 2 padres “que lo regañen”.

Gráfico 44. Caracterización frase 18 “Su niño(a) cuando está estresado(a)”



Finalmente en el ítem 18, 15 niños expresaron otras respuestas como: “Cuando le están pegando a mi mamá y le digo a Jessica que llamemos a la Policía, dice que no, que le digamos a la mamá”, “juego”, “me escondo”, “tirar toda las cosas al piso”, “me acuesto a dormir”, “porque a veces mi hermano me pega, me echan la culpa a mi de haberle pegado a mi hermano pequeño”, “no hago nada”, “no como”, “Porque es que mis amigos comienzan a decir que ya no van a ser mis amigos”, “siempre”, “que mi hermano me dice groserías”, “juego para desestresarme” y que “casi me pegan”. 16 padres responden: “cuando no encuentra las cosas”, “aprieta los dientes”, “cuando hay problemas en casa”, “cuando la ponen a hacer las tareas”, “cuando le sacan la piedra y le dañan sus cosas”, “no decirle nada”, “se coge el cabello”, “se encierra en la pieza”, “no quiere jugar, ni ver TV”, “está estresado cuando ve que no puede hacer las cosas”, “le pega a los demás”. Para cada una de las siguiente respuestas 2 niños respondieron “por hacer oficio”, “le duele la cabeza” y “cuando le pegan”. 2 padres responden “expresa ansiedad, tristeza” y 3 padres afirman que cuando está estresado “el niño llora”.

4.4.1 ANALISIS GUIA 2

En la Guía 2, frases para promover la autoconciencia emocional, se hace el análisis comparando las respuestas que dan los niños y los padres, madres y/o cuidadores con respecto a las emociones de sus hijos. Con las 18 frases se puede evidenciar que los 21 niños tienen la habilidad de identificar correctamente las emociones básicas y al completar los enunciados con sus respuestas, comprometen sus vivencias cotidianas, sea en la casa o en la escuela. Sólo 4 niños y 3 padres mencionan las reacciones fisiológicas que acompañan, por ejemplo, a la emoción miedo, refieren “se le acelera el corazón”, “escalofríos”, “me duele el corazón o el estómago” y “un vacío por dentro”.

Para la segunda habilidad, la emoción facilitadora del pensamiento, la gran mayoría integra sus sentimientos a la forma como piensan y expresan las situaciones asociadas a la emoción, vuelven a establecer una relación coherente entre la emoción y la explicación ofrecida para dicha emoción. Vale destacar que en el ítem 11, hubo 5 niños que afirmaron que cuando tienen mucha rabia les provoca “dormirme”, “que el papá lo abrace”, “no hacer nada”, “encerrarme” y “llamar a la Policía cuando le pegan a mi mamá” y un padre menciona que a su hijo le provoca “encerrarse en su cuarto” cuando tiene mucha rabia. Los niños están generando pensamientos y acciones positivas que les permiten optar por una alternativa distinta al pegar como se menciona más adelante. Igualmente sucede con las respuestas al ítem 18 “cuando estoy estresado...”, 4 niños, mencionan que “me acuesto a dormir”, “juego”, “me escondo” o “no hago nada”.

En cuanto a la comprensión emocional, se puede afirmar que desde sus vivencias particulares, sus fantasías y en la edad en que se encuentran, los niños poseen la habilidad de dar respuesta al por qué de las emociones que se mencionan en cada una de las frases.

Para evaluar la regulación emocional se tuvo en cuenta especialmente las respuestas a los ítems 10 “lo que más me cuesta controlar es...”, 11 “cuando tengo mucha rabia me provoca...” y 13 “me siento culpable de...”. El análisis refleja que 9 niños y 7 padres mencionan que lo que más les cuesta controlar a los niños es la rabia o el mal genio, cuando sienten esta emoción, valga destacar la respuesta de 2 niños que mencionan que, cuando tienen mucha rabia les provoca “jugar”. 11 niños y 4 padres afirman que a los niños les provoca “pegar” e igualmente hay otras respuestas de los padres como “dañar”, “romper lo que encuentre”, “tirar las cosas”, “gritar”, “halarse el pelo”. 2 niños y 3 padres afirman que los niños se sienten culpables de “pegarle a alguien”. 13 niños y 8 padres respondieron “Hacer algo inadecuado” como: “romper algo”, “una travesura”, “hacer caer a un niño”, “hacer las cosas mal”, “provocar cosas malas”, “hacer daños con los hermanos”, “cuando algo sale mal por una acción suya”, “dañar el maquillaje de la mamá”, “hacer males”, entre otras. Aquí se evidencia que la gran mayoría de los niños carece de control emocional, los niños actúan impulsivamente.

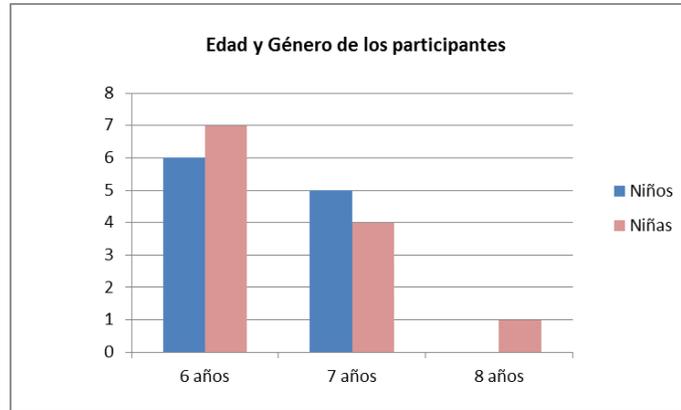
Se realiza el análisis de lo expresado por los niños a partir de aquellas emociones que producen bienestar y sentimientos derivados de la alegría, el amor y felicidad. En ese sentido se encuentra que 14 padres y 16 niños afirman que jugar e ir al parque hace felices a los niños, se sienten queridos, se animan. Igualmente 18 niños y 16 padres mencionan que los niños se sienten queridos, se animan, son felices cuando los consienten, abrazan, acarician, los aman. En cuanto a aquellas emociones que les producen malestar y sentimientos derivados de la rabia, el enfado, el miedo, la ansiedad, la culpabilidad y la tristeza, se encuentra que los 21 niños y 12 padres refieren que los niños sienten miedo, se enfadan, odian, están tristes, les molesta que les peguen. 14 niños y 10 padres afirman que los niños sienten miedo al hacer algo malo o inadecuado 3 niños y 6 padres refieren que se sienten tristes, se enfadan que los regañen y 2 niños y 3 padres afirman que los niños se sienten culpables de pegarle a alguien.

4.5 GUIA 3 “IDENTIFICACION DE EMOCIONES EN SITUACIONES DE AULA”: EN NIÑOS Y NIÑAS

La Tabla 2 muestra las cuatro habilidades del modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey que se pretendían evaluar a partir de la guía de identificación de emociones en situaciones de aula, que consta de 29 ítems.

| CATEGORIAS DEL MODELO MAYER Y SALOVEY DE INTELIGENCIA EMOCIONAL | ITEMS DE LA GUIA 3 QUE PRETENDEN EVALUAR DICHA HABILIDAD |
|---|--|
| <p>Percepción, evaluación y expresión emocional. Se espera que los niños identifiquen sus propias emociones, así como los estados y reacciones fisiológicas que éstas conllevan, cuando sea necesario.</p> | <p>Preguntas 1 al 29 ¿Qué sientes? (niño/a, maestra, madre)</p> |
| <p>Emoción facilitadora del pensamiento. Esta habilidad se centra en cómo las emociones afectan la forma de pensar, focalizando la atención en aquello que los niños consideran importante.</p> | <p>Preguntas 1 al 29. ¿Qué piensas? (niño/a)</p> |
| <p>Comprensión emocional. Se espera que los niños posean la habilidad para comprender las causas de sus emociones. Las emociones contienen información y la habilidad para comprender esta información y pensar en torno a ella juega un papel importante en nuestras habilidades de la vida diaria por ello las situaciones están encaminadas a preguntar el porqué de las emociones.</p> | <p>Preguntas 1 al 29 ¿Qué harías tu, y tu profe?</p> |
| <p>Regulación emocional. Evalúa la habilidad para generar estrategias dirigidas a utilizar las emociones de forma que los niños no se vean influidos por las mismas y que éstas le generen conflicto para sí mismos y sus pares, es decir, que actúen sobre ellas sin pensar. Si las emociones contienen una información, ignorarla podría implicar que se puede tomar decisiones equivocadas y no se emprendan las acciones apropiadas.</p> | <p>Preguntas: 3, 7, 11, 12, 13, 17, 20, 25 y 28 ¿Qué sientes tu? ¿Qué sentiría tu profe? ¿Qué haría?</p> |

Gráfico 45. Distribución por edad y género, Guía 3 “Identificación de emociones en situaciones de aula”: niños y niñas.



El grado primero jornada mañana está compuesto por 37 niños y niñas, cuyas edades oscilan entre los 6 y 9 años. La Guía 3 fue respondida por 23 niños y niñas, que corresponde al 62%, el gráfico muestra las edades respectivas.

Gráfico 46. Caracterización frase 1, “Mi equipo gana la final del campeonato de fútbol” ¿Cómo te sientes? ¿Cómo se sentiría la profe? ¿Qué haría?



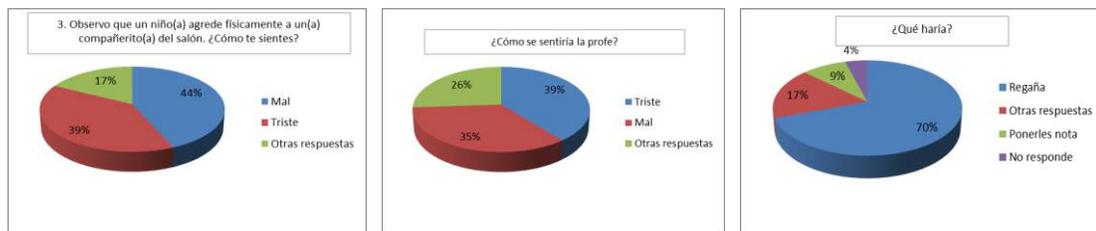
18 niños responden a la pregunta 1, que se sienten felices, 5 responden “bien”. A la pregunta 2, 15 responden que la profe se sentirá “feliz” y en 8 niños se encuentran respuestas como: “se siente alegre”, “emocionada”, “que somos buenos jugadores”, entre otras. A la pregunta 3, 10 niños responden que “me felicita”, 6 no responden, 3 niños ofrecen otras respuestas como “celebra haciendo fiesta” “se siente orgullosa de sus estudiantes” “no sé qué haría”, 2 niños dicen “abrazarnos” y 2 niños “nos da premios”.

Gráfico 47. Caracterización frase 2, “Me esfuerzo por hacer la tarea bien y la profe me felicita” ¿Cómo te sientes? ¿Cómo se sentiría la profe? ¿Qué haría?



19 niños respondieron feliz, y 4, bien. 13 niños opinan que la profe se sentiría feliz, 5 “bien” y 5 niños manifiestan otras respuestas como “contenta y alegre”. 10 niños no responden que haría la profe, 5 dicen que la profe “me felicita”, 3 mencionan, “me pone carita feliz”, 3 niños dan otras respuestas como, “izaría bandera”, “nos da besos”, “no me deja en refuerzo”, 2 niños afirman “me da un premio”.

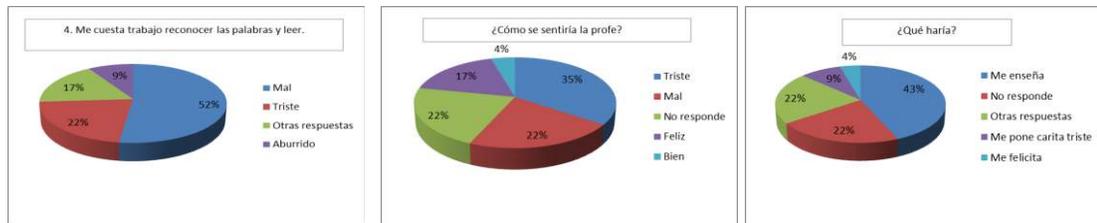
Gráfico 48. Caracterización frase 3, “Observo que un niño(a) agrade físicamente a un(a) compañerito(a) del salón” ¿Cómo te sientes? ¿Cómo se sentiría la profe? ¿Qué haría?



10 niños responden que se sienten “mal”, 9 niños se sienten tristes y 4 niños mencionan otras respuestas como “le digo que no peleen eso es muy grosero”, “le ayudaría al niño golpeado, yo no lo dejaría votado”, “me pongo brava porque le está pegando a la niña y eso no se hace” y “rabioso porque le pegaron a uno de mis amigos”. 9 mencionan que la profe se sentiría “triste”, 8 que se sentiría “mal”, y 6 niños responden “brava”, “furiosa,” y “asustada”. A la respuesta, ¿qué haría? 16 niños están de acuerdo que la profe “regaña”, 4 niños responden: “separarlos”, “si le pasa algo a ese niño

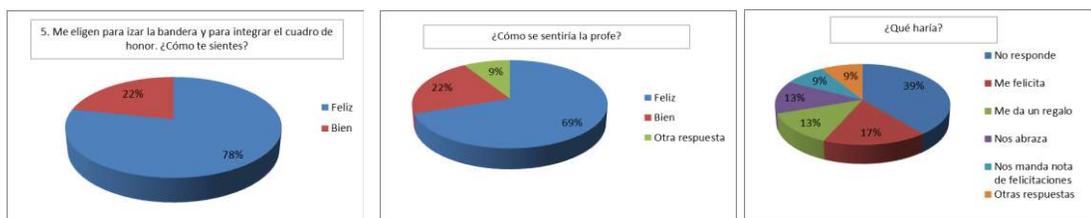
ella tiene que responder”, “le dice que no le pegue”, 2 niños dicen “ponerles nota” y un niño no responde.

Gráfico 49. Caracterización frase 4, “Me cuesta trabajo reconocer las palabras y leer”. ¿Cómo te sientes? ¿Cómo se sentiría la profe? ¿Qué haría?



12 niños se sienten “mal”, 5 se sienten “tristes”, 4 ofrecen otras respuestas como: “no pasa”, “al leer soy un niño bueno”, “preocupada es mucha palabra y no puedo leer bien”, “yo leo, me siento muy bien, la profe y mi papá me enseñaron” y 2 niños se sienten “aburridos”. En cuanto a la pregunta 2, 8 afirman que la profe se sentiría “triste”, 5 afirman “mal”, 5 no responden, 4 mencionan que se sentiría “feliz”, y un niño se siente “bien”. A la pregunta 3, 10 niños responden “me enseña”, 5 no responden y 5 ofrecen otras respuestas como: “pediría un aplauso para mí”, “me pone a hacer más tareas”, “la profe me regaña”, “no sé qué hace” y “la profe me dice que tengo que hacerlo sino escoge a otro niño”, 2 opinan que “me pone carita feliz” y un niño responde “me felicita”.

Gráfico 50. Caracterización frase 5, “Me eligen para izar la bandera y para integrar el cuadro de honor” ¿Cómo te sientes? ¿Cómo se sentiría la profe? ¿Qué haría?



18 niños responden “feliz”, 5 se sienten “bien” el que lo elijan para izar la bandera. A la pregunta 2, 16 niños dicen que se sentiría “feliz”, 5 responden

“bien” y 2 “nos consiente”. A la pregunta 3, 9 niños no responden, 4 responden “me felicita”, 3 niños dicen “me da un regalo”, 3 afirman “nos abraza”, 2 “nos manda nota de felicitaciones” y 2 manifiestan otras respuestas como “nos da aplausos” y “me pondría en segundo”.

Gráfico 51. Caracterización frase 6, “Nadie quiere compartir sus juegos conmigo a la hora del recreo” ¿Cómo te sientes? ¿Cómo se sentiría la profe? ¿Qué haría?



14 niños responden “triste”, 8 se sienten “mal”, y un niño se siente “aburrido”. A la pregunta 2, 12 niños responden “triste”, 6 niños afirman “mal” y 5 ofrecen otras respuestas como: “se queda conmigo y hablamos”, “aburrida porque yo no puedo jugar” y “furiosa”, entre otras. A la pregunta 3, 13 niños afirman que la profe “les dice que me dejen jugar”, 4 niños dan otras respuestas como: “les dice que sean amables”, “ella nos dice que no hay que ser envidiosos y ser bien”, 3 niños afirman “los regaña” y 3 “no responden”.

Gráfico 52. Caracterización frase 7, “Se burlan de mí porque me caí de la silla” ¿Cómo te sientes? ¿Cómo se sentiría la profe? ¿Qué haría?



10 niños responden “triste”, 9 niños se sienten “mal” y 4 afirman que “se siente chistoso por caerme”, “brava porque los niños se burlan de mí”, “penoso”, “furioso”. A la pregunta 2, 8 niños responden “mal”, 7 niños responden “triste” y 5 niños ofrecen otras respuestas como: “brava”, “chistosa”, entre otras, y 3 niños no responden. A la pregunta 3, 8 niños

responden que la profe “regaña”, 8 niños ofrecen otras respuestas como: “me ayudaría a levantar”, “lo dejan sin silla” y “le daría mala nota”, entre otras, 4 niños afirman “decirles que no se burlen, 2 niños dicen que la profe “los castiga” y un niño no responde.

Gráfico 53. Caracterización frase 8, “Me gusta participar en clase” ¿Cómo te sientes? ¿Cómo se sentiría la profe? ¿Qué haría?



16 niños afirman “feliz”, 5 “bien”. Hay otras repuestas de 2 niños como: “eso es aprender bien para pasar el año” y “nerviosa”. A la pregunta 2, 20 responden que la profe se sentiría “feliz”, 5 “bien” y 2 “contenta”. A la pregunta 3, 8 niños responden “felicitarme”, 7 niños ofrecen otras respuestas como: “llama a mis papás a decirles que yo estoy haciendo todas las cosas bien en clase”, “me dice que me va a regalar un premio”, “a ella le gusta vernos participar”, “me dice que lo haga”, “que siga así”, entre otras. 5 niños no responden y 3 dicen que la profe “envía nota de felicitación”.

Gráfico 54. Caracterización frase 9, “Me doy cuenta que los colores se me pierden con frecuencia” ¿Cómo te sientes? ¿Cómo se sentiría la profe? ¿Qué haría?



11 niños responden que se sienten “tristes”, 7 se sienten “mal”, 3 ofrecen otras respuestas como: “afanada porque si pierdo los colores mi mamá me regaña”, “A mi se me perdió un lápiz y apareció, lo tenía un niño, me sentí preocupada, me voy a atrasar en la tarea y mi mama me va a regañar” y

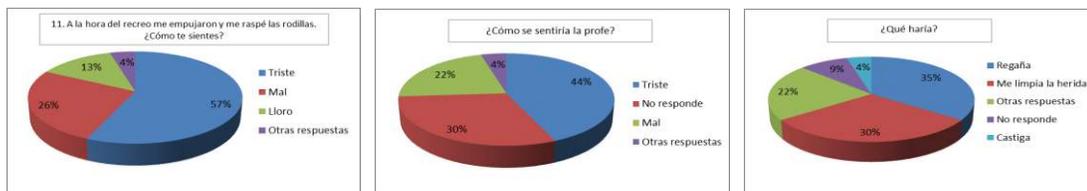
“Rabioso porque se me pierden los colores y no son míos son de la profe” y 2 niños no responden. A la pregunta 2, 8 niños afirma que la profe se sentiría “triste”, 6 no responden, 5 niños se sienten “mal”, 3 “brava” y un niño opina que “se preocupa”. A la pregunta 3, 11 niños afirman que “la profe revisa las maletas cuando se pierden los colores”, 6 responden “nos pone a buscarlos”, 3 niños ofrecen respuestas como “dice que devuelvan los colores”, “se pone muy mal, muy triste porque a mí me van a pegar” y “ella me presta”, 2 niños dicen que “regaña” y un niño no responde.

Gráfico 55. Caracterización frase 10, “Por pararme de la silla y estar distraído(a) no copié la tarea” ¿Cómo te sientes? ¿Cómo se sentiría la profe? ¿Qué haría?



13 niños responden a la pregunta 1 que se sienten “tristes”, 6 niños “mal”, 2 dicen que “no me pasa” y 2 ofrecen otras respuestas como “afán para hacer rápido la tarea y la profe no regañe” y “cuando voy al baño sí”. A la pregunta 2, 9 niños afirma que la profe se sentiría “triste”, 5 “mal”, 4 niños no responden, 3 niños ofrecen otras respuestas como: “furiosa porque los niños no copian la tarea”, “Me dice siéntese y haga las tareas, ella se preocupa ” y “Furiosa, decirme que haga las tareas o si no me pone mala nota”, y 2 afirman “se pone brava”. A la pregunta 3, 6 niños no responden, 6 niños ofrecen otras respuestas como: “eso no es la tarea, se queda atrasado y no sale a descanso”, “me diría que la haga rápido”, “me dice siéntese y haga las tareas”, “decirme que haga las tareas o sino me pone mala nota”, “me da unos minutos” y “les dice que se callen”. 3 niños dicen “me envía nota que no trabajé”, 3 niños dicen “me regaña” y 2 afirman “Les dice a los papás que no trabajé”.

Gráfico 56. Caracterización frase 11, “A la hora del recreo me empujaron y me raspé las rodillas” ¿Cómo te sientes? ¿Cómo se sentiría la profe? ¿Qué haría?



13 niños responden que se sienten “tristes”, 6 “mal”, 3, “lloro”, y un niño afirma que se siente “furioso, un niño me hizo eso, me empujó”. A la pregunta 2, 10 niños afirman que la profe se sentiría “triste”, 7 no responden, 5 niños afirman que la profe se sentiría “mal”, y un niño afirma “no le pude decir nada porque ella no me escucha”. A la pregunta 3, ¿qué haría la profe?, 8 niños afirman “regaña”, 7 dicen “me limpia la herida”, 5 niños ofrecen otras respuestas como: “me levanta y me dice que no juegue con los niños más bruscos”, “me ayuda a levantarme” y “me dice que me eche agua en las rodillas”, 2 niños no responden y un niño dice “castiga”.

Gráfico 57. Caracterización frase 12, “Un(a) compañero(a) del salón interrumpe la clase por estar molestando” ¿Cómo te sientes? ¿Cómo se sentiría la profe? ¿Qué haría?



10 niños responden que se sienten “tristes”, 8 niños “mal”, 2 niños “bravos” y 2 niños ofrecen otras respuestas como “furiosa y les digo que no molesten” y “aburrido porque a mí me gusta estar juicioso” y un niño no responde. A la pregunta 2, 10 niños responde que la profe se sentiría “triste”, 6 niños, “mal”, 4 “brava”, 2 niños afirman “furiosa” y un niño no responde. A la pregunta 3, 7 niños responden que la profe “regaña” cuando un compañero interrumpe la clase, 6 ofrecen otras respuestas como: “lo lleva a Coordinación”, “le pone

carita triste y le pone no hice la tarea”, “comienza a decirle que no moleste o si no le pone nota”, “le dice por qué le pegaste al niño”, “los sienta” y “dice me van a dejar hablar si o no”. 5 niños responden “les dice que hagan su tarea”, 3 no responden y 2 responden “castiga”.

Gráfico 58. Caracterización frase 13, “Me cuesta trabajo controlarme y golpeo a mis compañeros(as)” ¿Cómo te sientes? ¿Cómo se sentiría la profe? ¿Qué haría?



16 niños comentan que “eso no pasa conmigo”, 3 niños se sienten “mal”, 2 niños ofrecen otras respuestas como: “porque alguien me ha molestado y yo le he dicho, y él me dice que peleemos, entonces cuando alguien me vaya a robar qué hago? ¡Me defiendo!” y “cuando ellos me molestan yo me pongo brava porque ellos me pegan” y 2 afirman “triste”. A la pregunta 2, 10 niños no responden, 5 niños se sienten “tristes”, 4 niños responden “se pone brava”, 2 niños dicen que la profe se sentiría “mal” y 2 niños que “se pone furiosa”. A la pregunta 3, 9 niños no responden, 5 niños dice que la profe “castiga”, 3 niños que “regaña” y para cada una de las siguientes respuestas dos niños respondieron. “cita a los papás”, “manda una nota” y “eso no pasa conmigo”.

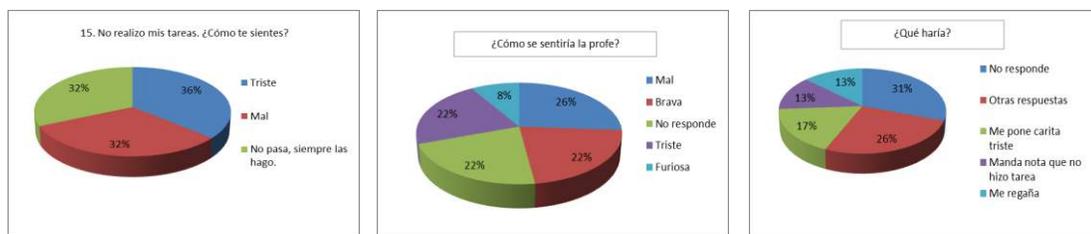
Gráfico 59. Caracterización frase 14, “Soy atenta(o) y cariñosa(o) con mis compañeros” ¿Cómo te sientes? ¿Cómo se sentiría la profe? ¿Qué haría?



18 niños responden “feliz”, 5 “bien”. A la pregunta 2, 17 afirman que la profe se sentiría “feliz”, 4 “bien”, un niño no responde y uno afirma “no se”. A la

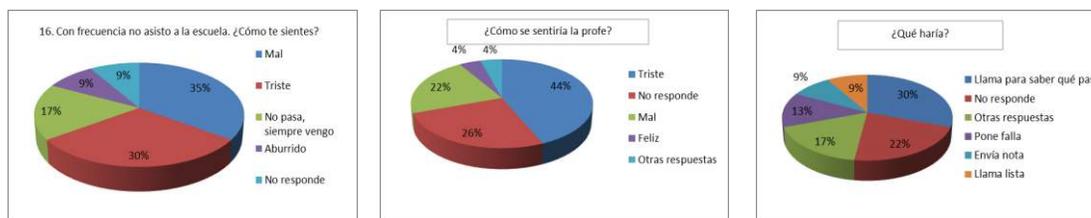
pregunta 3, 8 niños no responden, 7 niños ofrecen otras respuestas como: “nos da un premio”, “siente que soy un niño educado que hace las tareas rápido y no se atrasa”, “me dice que tengo descanso”, “nos dice que hay que ser buenos amigos y no pegarle a nadie”, “no hace nada”, “dice que me porte juiciosa” y “me pone una carita feliz”, 5 niños afirman “me felicita” y 3 que “nos abraza”.

Gráfico 60. Caracterización frase 15, “No realizo mis tareas” ¿Cómo te sientes? ¿Cómo se sentiría la profe? ¿Qué haría?



8 niños responden que se sienten “tristes”, 7 niños “mal” y 7 niños afirman que “no pasa, siempre las hago”. A la pregunta 2, 6 dicen que la profe se sentiría “mal”, 5 niños “brava”, 5 niños no responden, 5 que se sentiría “triste” y 2 niños “furiosa”. A la pregunta 3, 7 niños no responden, 6 niños ofrecen otras respuestas como: “me dice por qué no hice la tarea”, “los sienta para que hagan las tareas”, “me da tiempo”, “dice que tenemos que hacerla o sino nos atrasamos” y “me da un aplauso”. 4 niños “me pone carita triste” y 3 niños responden para cada una de las siguientes respuestas: “manda nota que no hizo tarea” y me regaña”.

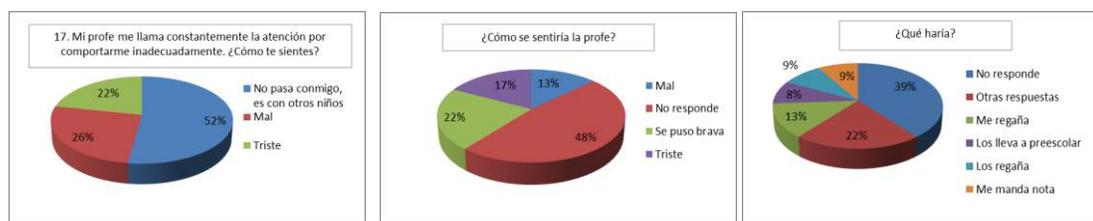
Gráfico 61. Caracterización frase 16, “Con frecuencia no asisto a la escuela” ¿Cómo te sientes? ¿Cómo se sentiría la profe? ¿Qué haría?



8 niños respondieron que se siente “mal”, 7 niños se siente “tristes”, 4 afirman “no pasa, siempre vengo”, 2 niños se sienten “aburridos” y 2 no

responden. A la pregunta 2, 10 niños afirman que se sentiría “triste”, 6 no responden, 5 niños afirman “mal”, un niño afirma “feliz” y un niño responde “porque no pasa conmigo, siempre asisto”. A la pregunta 3, 7 niños afirman “la profe llama para saber qué pasó”, 5 no responden, 4 ofrecen otras respuestas como: “no hace nada”, “le dijo a los niños que yo tenía varicela”, “dice vas a perder el año”, “me dice por qué no he vuelto”, 3 niños responden “pone falla” y dos niños respondieron para cada una de las siguientes respuestas “envía nota” y “llama lista”.

Gráfico 62. Caracterización frase 17, “Mi profe me llama constantemente la atención por comportarme inadecuadamente” ¿Cómo te sientes? ¿Cómo se sentiría la profe? ¿Qué haría?



12 niños respondieron “no pasa conmigo”, 6 niños se sienten “mal” y 5 “tristes”. A la pregunta 2, 3 niños responden que la profe se sentiría “mal”, 11 niños no responden, 5 dicen que “se puso brava” y 4 responden “triste”. A la pregunta 3, 9 niños no responden, 5 niños ofrecen otras respuestas como “me dice que me adelante”, “a ella no le gusta gritar se le va la voz”, “les dice que no van a tener descanso”, “me deja castigada en una silla sola y sin descanso” y “se estresa y se le va la voz”, 2 niños responden a cada una de las siguientes respuestas “los lleva a preescolar”, “los regaña” y “me manda nota”.

Gráfico 63. Caracterización frase 18, “Decido no trabajar en clase, me cruzo de brazos, aun cuando la profe me motiva a hacerlo” ¿Cómo te sientes? ¿Cómo se sentiría la profe? ¿Qué haría?



18 niños responden “no ha pasado conmigo”, 4 niños se sienten “tristes” y uno dice sentirse “mal”. A la pregunta 2, 12 niños no responden, 7 afirman “triste”, 3 “mal” y una que se sentiría “brava”. A la pregunta 3, 13 niños no responden. 7 niños mencionan otras respuestas como: “la profe dice a los niños que no le pongan cuidado al niño que no quiere trabajar”, “ella dice que tenemos que hacerlas así sean difíciles”, “uno viene a aprender, me gusta el descanso, me gusta escribir y el refrigerio” y “cuando un niño está durmiendo lo deja, cuando hay tareas las hace”, y 3 niños responden “dice que hagan la tarea”.

Gráfico 64. Caracterización frase 19, “En el recreo comparto con mis mejores amigos(as)” ¿Cómo te sientes? ¿Cómo se sentiría la profe? ¿Qué haría?



16 niños responden que se sienten “felices” y 7 “bien” cuando comparte con sus mejores amigos en el recreo. A la pregunta 2, 17 niños dicen que la profe se siente “feliz”, 5 “bien” y un niño afirma “alegre”. A la pregunta 3, 9 niños mencionan otras respuestas como: “siempre le gusta que nosotros compartamos y que no seamos envidiosos”, “me dice que eso está muy bien”, “ella ve que una es cariñosa con los amigos” y “me dice que siga así”.

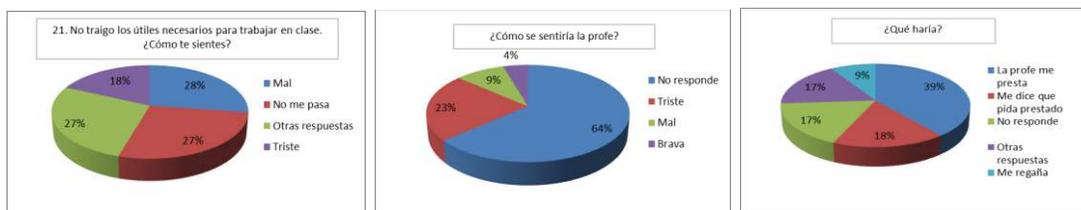
porque uno tiene que compartir con los amigos”, 6 niños responden “me felicita”, 5 niños no responden y el 13 afirman “me abraza”.

Gráfico 65. Caracterización frase 20, “Recibo burlas de mis compañeros(as)” ¿Cómo te sientes? ¿Cómo se sentiría la profe? ¿Qué haría?



10 niños responden “triste”, 6 niños “mal”, 6 niños “no me pasa” y un niño se siente “furioso”. A la pregunta 2, 7 niños no responden cómo se sentiría la profe, 7 dicen que se siente “triste”, 5, “se pone brava, 3 niños responden “mal” y un niño se pone furiosa. A la pregunta 3, 7 niños no responden, 5 dicen “que no se burlen” y 5 niños mencionan otras respuestas como: “le pone nota a los que se burlan”, “los lleva a preescolar, la profe de preescolar es muy brava”, “ayudarme con los niños” y “los pone en una mesa solos”, 4 niños dicen que “la profe regaña” y 2 niños “a ella no le gusta que se burlen de mí”.

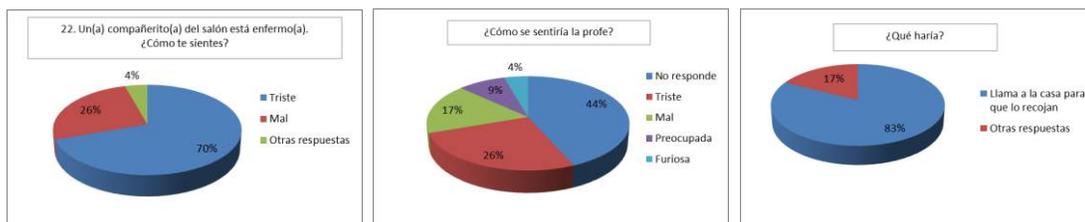
Gráfico 66. Caracterización frase 21, “No traigo los útiles necesarios para trabajar en clase” ¿Cómo te sientes? ¿Cómo se sentiría la profe? ¿Qué haría?



6 niños responden “ mal”, 6 niños afirman “no me pasa” 6 niños mencionan otras respuestas como: “Hay veces que se me olvida empacarlos, le pido a un compañero que me preste el lápiz”, “No traigo porque mi mama no tiene plata”, “Callada porque me da nervios”, “Le pido a un amigo o a la profe, me

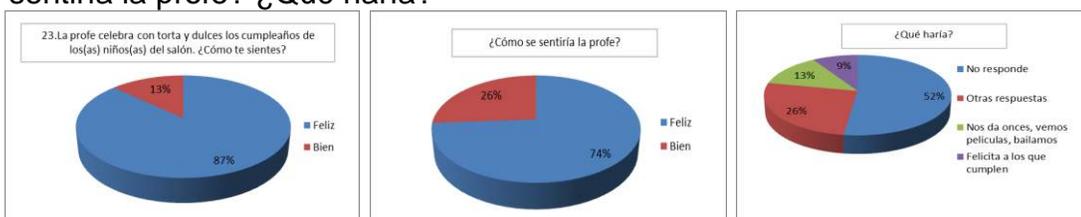
da afán” y “Si no traigo me toca pedir prestado, entonces me siento bien” y 4 niños se sienten “tristes”. A la pregunta 2, 14 niños no responden, 5 niños se sienten “tristes”, 2 afirman “mal” y un niño se siente “bravo”. A la pregunta 3, 9 responden “la profe me presta, 9 “me dice que pida prestado”, 4 niños no responden y 4 niños refieren otras respuestas como: “que traiga o si no, no puedo hacer tareas”, “me ayuda a hacer la tarea”, “cuando no traigo el cuaderno, me dice que copie en otro y en casa lo pase” y 2 niños dicen que la profe “me regaña”.

Gráfico 67. Caracterización frase 22, “Un(a) compañerito(a) del salón está enfermo(a)” ¿Cómo te sientes? ¿Cómo se sentiría la profe? ¿Qué haría?



16 niños dicen sentirse “tristes”, 6 niños se sienten “mal” y uno dice “le digo a la profe”. A la pregunta 2, 10 niños no responden qué sentiría la profe, 6 niños dicen “triste”, 4 afirman “mal”, 2 niños responden “preocupada” y una dice “furiosa porque le dice a la mama por qué lo manda enfermo”. A la pregunta 3, 19 niños responden que la profe “llama a la casa para que lo recojan” y 4 niños mencionan otras respuestas como “le dice a la mamá que lo cuide”, “Dice que no griten porque hay una compañera enferma” y “los lleva a Coordinación si un niño se cayó”.

Gráfico 68. Caracterización frase 23, “La profe celebra con torta y dulces los cumpleaños de los(as) niños(as) del salón” ¿Cómo te sientes? ¿Cómo se sentiría la profe? ¿Qué haría?



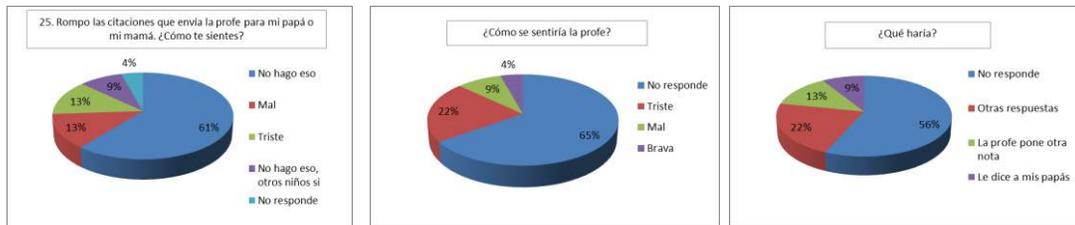
20 niños dicen sentirse “felices” cuando la profe celebra sus cumpleaños y 3 niños responde “bien”. A la pregunta 2, 17 niños afirman que la profe se siente “feliz” y 6 responden “bien”. A la pregunta 3, 12 niños no responden a la pregunta de qué haría la profe, 6 niños mencionan otras respuestas como: “a la profe le gustan las fiestas”, “vemos películas, bailamos”, “nos dice que eso está bien”, “ella comparte”, entre otras, 3 niños dicen “nos da onces” y 2 niños afirman “felicitas a los que cumplen”.

Gráfico 69. Caracterización frase 24, “Participo en la presentación del proyecto de aula “De película” trabajado durante el año” ¿Cómo te sientes? ¿Cómo se sentiría la profe? ¿Qué haría?



19 niños afirman sentirse “felices” y 4 se sienten “bien”. A la pregunta 2, 20 niños afirman que la profe se sintió “feliz”, 2 se sintió “alegre” y un niño afirmo que “bien”. A la pregunta 3, 12 niños no responden, 6 niños mencionan otras respuestas como “nos daba tres refrigerios”, “a ella le gusta que hagamos eso”, “decía que chito para ver la película”, “nos dice que hablemos dale!”, “los proyectos son importantes para saber y aprender”, “me puso buenas notas” y “me puso carita feliz”, 3 niños refirieron “trabajar mucho juntos” y 2 afirman “felicitarnos”.

|Gráfico 70. Caracterización frase 25, “Rompo las citas que envía la profe para mi papá o mi mamá” ¿Cómo te sientes? ¿Cómo se sentiría la profe? ¿Qué haría?



14 niños afirman “no hago eso”, 3 niños responden “mal” y 3 afirman “tristes”, 2 niños dicen “no hago eso, otros niños sí” y un niño no responde. En la pregunta 2, 15 niños no responden, 5 niños afirman que se siente “triste”, 2 niños afirman que se siente “mal” y un niño “brava”. A la pregunta 3, 15 niños no responde, 5 niños mencionan otras respuestas como “le dice al niño que por qué la mamá no vino y le vuelve a mirar la agenda y ve que la rompió, le dice que si la vuelve a romper llama a la casa”, “A veces Alfonso lo hace y la profe le da una nota, le da una nota hasta que llama a la mamá”, “Ella me pregunto le firmaron la nota, yo le dije que sí, y ella miro el cuaderno, yo no dije la verdad. Mi mamá se enteró y ella me pegó porque no debería hacer esas cosas”, “me regaña”, “no nos pone carita feliz”. 3 niños responden “la profe pone otra nota y 2 niños “le dice a mis papás”.

Gráfico 71. Caracterización frase 26, “Llego a la escuela sin desayunar” ¿Cómo te sientes? ¿Cómo se sentiría la profe? ¿Qué haría?



14 niños afirman que “no me pasa”, 6 niños mencionan otras respuestas como: “Hay veces que me coge la tarde y entonces me toca apurarme y no alcanzo a comer”, “Si pasa, porque no tengo tiempo, mi mamá se va a trabajar y no puedo, solo como refrigerio”, “Si he comido, pero tengo

hambre”, “Un día no desayune porque la señora que nos cuidaba no nos dio” y “A veces no hay plata, me siento mal”, 3 niños dicen sentirse “tristes”. A la pregunta 2, 13 niños no responden cómo se sentiría la profe, 7 afirman “triste”, 2 “mal” y uno afirma que “se preocupa”. A la pregunta 3, 12 niños no responden qué haría la profe, 10 afirman “reparte doble refrigerio” y un niño dice “pregunta quién no desayunó”.

Gráfico 72. Caracterización frase 27, “Estando en clase me duermo” ¿Cómo te sientes? ¿Cómo se sentiría la profe? ¿Qué haría?



16 niños responden “no me pasa”, 2 dicen “furioso, porque a veces tengo sueño y no me aguanto, me siento furioso cuando me despiertan”, 2 niños mencionan otras respuestas como “Si pasa porque me acuesto muy tarde, veo novelas, me acuesto tarde”, “A veces me ha pasado, me duermo cuando van a dar el sulfato “feroz” (ferroso), para que no me den”, 2 niños responden que se sienten “tristes” y un niño “mal”. A la pregunta 2, 17 niños no responden, 3 niños afirman “triste” y otras respuestas como “tranquila”, “mal” y “brava”. A la pregunta 3, 10 niños no responden que haría la profe, 6 niños responden “la profe nos deja dormir”, 5 niños mencionan otras respuestas como: “Ella nos dice que no nos durmamos. Una niña se quedó dormida y cuando salimos hizo la tarea”, “dice que me levante”, “lo manda a lavarse la cara”, “lo despierta para que haga la tarea” y “Regaña, Alberto se duerme a veces y las tareas no las puede hacer y nosotros sí”, 2 niños dicen “la profe me despierta”.

Gráfico 73. Caracterización frase 28, “Mi mejor amigo(a) me pega” ¿Cómo te sientes? ¿Cómo se sentiría la profe? ¿Qué haría?



12 niños afirman “no me pasa porque es mi mejor amigo”, 2 niños dicen “si ha pasado, pero no debe pegarme”, 2 niños se sienten “tristes”, 4 niños responden “mal” y 4 niños se sienten “bravos”. A la pregunta 2, 13 niños no responden, 7 niños responden “triste”, 2 niños “brava” y un niño “mal”. A la pregunta 3, 13 niños no responden, 5 dicen que “regaña”, 3 mencionan “llama a los papitos, dice que hay que respetar”, “No le digo a la profe porque es mi mejor amigo, pero el si le dice a la profe. Él dice que ya tiene nuevos amigos acá” y “le dice que no me pegue”, 2 niños responde “lo evita separándonos”.

Gráfico 74. Caracterización frase 29, “La profe me delega como monitor(a) del salón” ¿Cómo te sientes? ¿Cómo se sentiría la profe? ¿Qué haría?



11 niños responden “no me ha pasado”, 10 niños que se siente “feliz”, un niños dice “alegría” y un niño “bien” al ser delegados monitores del salón. A la pregunta 2, 12 niños no responde cómo se sentiría la profe, 8 niños afirman que se sentiría “feliz”, 2 niños “bien” y un niño “contenta”. A la pregunta 3, 14 niños no responden qué haría la profe, 6 niños afirman “me felicita” y 3 niños mencionan otras respuestas como “ella nos ha dado eso, siempre nos quiere”, “me da un premio” y “me dice muy bien”.

4.5.1 ANALISIS GUIA 3

A partir de las 29 frases se puede evidenciar que 17 niños identifican correctamente cuando se sienten felices, hay 4 niños que responden “bien” y 2 niños que no respondieron a 9 preguntas relacionadas con la emoción positiva feliz. Para identificar si perciben las emociones en los demás, se les preguntó ¿qué sentiría la profe? 18 niños responden “feliz”, 3 niños responden “bien” y 2 niños no responden.

En el caso de identificar correctamente la emoción de tristeza, se evidencia que 5 responden “mal”, 16 niños responden “triste” a las 20 frases que contienen situaciones negativas que frecuentemente se presentaban al interior y fuera del aula, hay 2 niños que no responden. Al indagar qué sentiría la profe, en la misma proporción, 16 responden “triste”, 5 afirman “mal” y 2 no respondieron.

Se puede entonces afirmar que la gran mayoría de los niños y niñas que respondió la Guía 3 se encuentra en el primer nivel del modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey, identifican una emoción básica. Sólo 7 niños podrían tener alguna dificultad para etiquetar las emociones o que en su contexto cotidiano son nombradas de esta manera “bien” o “mal”.

Para el segundo nivel de habilidad, la emoción facilitadora del pensamiento, el ejercicio mismo de pensar la situación contenida en la frase y preguntarles que sienten, está evidenciando que se encuentran en este nivel por cuanto en cada frase hay una gama de emociones implicadas y en general los niños tienen la habilidad para descifrarlas y manifestarlas “me siento alegre”, “furiosa”, “feliz”, “preocupada”, “orgullosa”, “asustada”, etc. Igualmente establecen una relación coherente entre la emoción y la explicación ofrecida para dicha emoción acorde con la frase.

El análisis de la muestra problematizaría los 7 niños que quedan por fuera de esta habilidad puesto que sus respuestas dejan ver claramente que no

logran reconocer las emociones básicas, puesto que no distinguen entre estoy triste y estoy cansado o entre estoy sorprendido y tengo miedo.

En cuanto a la tercera habilidad del modelo, la comprensión emocional, dadas las situaciones descritas en cada frase, al preguntar a los niños qué haría la profe, aun cuando hubo respuestas en los niños donde manifiestan que la emoción les genera un tipo de acción particular que va en pro de ayudar al otro, lo que permite evidenciar actitudes empáticas como “yo no hago eso”, “le digo que no peleen eso es muy grosero”, “le ayudaría al niño golpeado, yo no lo dejaría votado”, “me pongo brava porque le está pegando a la niña y eso no se hace” y “me siento rabioso porque le pegaron a uno de mis amigos”. En situaciones referidas a ellos, en general los 23 niños claramente reconocen las causas y consecuencias de las emociones en su docente, refieren “me felicitaría” “nos abraza”, “se siente orgullosa de sus estudiantes” o “regañaría” que es la respuesta más recurrente cuando las situaciones afectan directamente a los niños y en general el clima del aula.

Para evaluar la cuarta habilidad, la regulación emocional se tuvo en cuenta las frases: “3. Observo que un niño(a) agrede físicamente a un(a) compañerito(a) del salón”, “7. Se burlan de mí porque me caí de la silla”, “11. A la hora del recreo me empujaron y me raspé las rodillas”, “12. Un(a) compañero(a) del salón interrumpe la clase por estar molestando”, “13. Me cuesta trabajo controlarme y golpeo a mis compañeros(as)”, “17. Mi profe me llama constantemente la atención por comportarme inadecuadamente”, “20. Recibo burlas de mis compañeros(as)”, “25. Rompo las citaciones que envía la profe para mi papá o mi mamá” y “28. Mi mejor amigo(a) me pega”.

Hubo algunas respuestas que vale la pena mencionar a pesar de que no se encuentran detalladas en los datos descriptivos, cuando se les leía la frase y se les preguntaba ¿cómo te sientes? Algunos niños al expresar la emoción la acompañaban con una acción, p.e., en la frase 3, manifiestan “los calmo y los separo”, “le digo que no peleen, eso es muy grosero”, “Yo le ayudaría al niño golpeado porque yo no lo dejaría votado”, “Muy mal porque golpea a un

compañerito, pasa con Cristian que sabe pelear”, “Muy mal porque eso es no respetar, hay que cuidar a los humanos y al mundo” “Mal, porque está rechazando a mi amigo”.

Algunas respuestas manifestadas por los niños a la frase 12 fueron “Triste porque eso no puede pasar, tiene que estar haciendo las tareas”, “Carlos se atrasa e interrumpe la clase, me siento triste no puedo seguir copiando” “Mal porque no me dejan trabajar”, “Mal porque no deja hacer clase”, “Triste, le digo que nos deje hacer la tarea”, “Triste, por interrumpir la clase no oímos lo que tenemos que hacer”, “Furiosa y les digo que no molesten”, “Aburrido porque a mi me gusta estar juicioso”, “Le digo que se siente, que haga silencio, me duele la cabeza, me pongo triste”, “Mal porque uno ya debería aprender qué es y qué no es”, “Mal porque eso deja a la profe cansada, Carlos ahorita corrió por todo el salón, él debiera sentarse y hacer tareas, él no trabaja en clase.

En la frase 13 “No pasa porque no soy atrevido”, refiere Alfonso: “Si pasa, me siento triste porque eso es mala educación. Ahora estoy acompañado de Magda y me siento feliz”, “Si ha pasado, me siento mal porque eso no lo debo hacer” “No pasa porque yo no le pego a los compañeros”, “Si pasa, me provocaron, muy mal”, “No pasa porque a mi no me gusta pegarle a las compañeras, no me gusta meterme en problemas”, “Mal porque me da tristeza, me arrepiento”, “Porque alguien me ha molestado y yo le he dicho, y él me dice que peleemos, entonces cuando alguien me vaya a robar qué hago? ¡Me defiendo!”

Lo expresado por los niños en la frase 17 “Pasa solo con Cristian”, “No pasa porque yo no soy así. Hay niños que toca que les llamen la atención porque hay veces no trabajan”, “Si pasa, mal porque tengo que hacer caso, quedarme en el puesto y trabajar”, “Eso no me pasa, pasa con Carlos, Alfonso y Cristian” “No me porto mal porque eso estresa a la profe”.

A la frase 20 algunos respondieron “Triste porque burlarse no nos hace mejor. Es malo hacerlo varias veces, eso es mala educación” “Triste, le digo a la profe”. Para la frase 25 mencionaron “No lo hago porque eso es mala educación y eso a uno lo regañan por eso uno no tiene por qué romper la nota” “Triste, mi mamá me dice que si me porto mal me pega”, “Si paso, yo le conté a mi hermana que me pusieron nota y ella dijo ¿porqué no la arrancamos?” “Mal porque si lo citan a uno es porque se ha portado mal”, “No pasa porque uno tiene que entregarlas” y finalmente algunas respuestas a la frase 28 “A veces Sonia si me pega, ¡si son amigas no se debe pegar!”, “Si ha pasado, Cristian me pega cuando juego con él, no debe pasar porque es de mala educación”, “Luisa me ha pegado, pero jugando, se disculpa”, “Nunca pasa, porque somos mejores amigos y ellos no se tienen que pegar” “No pasa , porque los mejores amigos comparten, son cariñosos, juiciosos”.

Para este nivel de regulación emocional, a partir de las situaciones específicas en las frases mencionadas, se evidencia que tres niños, nombrados directamente por sus compañeros son aquellos que presentan dificultad para regular su emoción y constantemente acuden o a la agresión o que manifestaban emociones y conductas que alteraban el clima del aula.

A las frases 13 y 17, las respuestas de 16 y 12 niños, respectivamente, fueron “eso no pasa conmigo”, en la frase 25, 14 niños mencionan “no hago eso” y en la frase 28, 12 niños relatan “no me pasa porque es mi mejor amigo”, dado lo anterior, se puede concluir que para estas situaciones tan particulares de los niños del grado primero del Colegio La Paz, a excepción de 3 niños, 20 estarían en este nivel porque están utilizando sus propias sentimientos de forma acertada en lugar de actuar sobre ellos sin pensar.

En términos generales, para la edad, el grado en que se encuentran y el contexto en que se desenvuelven los niños, las cuatro habilidades del modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey que se pretendían evaluar a partir de la guía de identificación de emociones en situaciones de aula, se encuentran en un nivel básico que hay que comenzar a potenciar.

Estos resultados específicamente para esta guía, probablemente estén dados por el tipo de interacción que se estableció con la docente durante el año lectivo, quien procuró generar un ambiente tranquilo en el aula y establecer una relación empática con ellos, los escuchaba, los contenía emocionalmente, reconocía sus propias emociones y las confrontaba con las de los niños. La docente en la entrevista expresaba “sus dificultades emocionales estaban de por medio todo el tiempo en las actividades académicas, salían a flote todo el tiempo, entonces las actividades completas era difícil realizarlas porque había que hacer pases todo el tiempo para resolver conflictos, para aclarar situaciones, para contener a algunos, para buscar ayudas”.

Al respecto, Fernández-Berrocal (2005) afirma que “los niños en pleno inicio de su formación emocional, apenas son conscientes del estado emocional que los inunda, desatienden el origen y los motivos de sus reacciones y gozan de una perspectiva individualista” (p. 357). El quehacer de la docente y que le demandaba tiempo, era intentar que tuvieran la capacidad de reconocer la naturaleza de ese malestar emocional, particularmente, y valorar las posibles reacciones futuras estas cualidades, según Fernández-Berrocal, son potencialmente enseñables a edades tempranas. La docente afirmaba “Yo reconocía mi malestar emocional frente a ellos, cuando los confrontaba y les decía que eso me molesta y me ponen muy furiosa o me da mucha tristeza. Siento que uno debe tener la capacidad de reconocer sus sentimientos frente a ellos, porque somos sujetos emocionales a pesar de ser maestros”. Al respecto, Vallés, A (2009), menciona que el docente favorece la expresión emocional de sus estudiantes cuando los felicita por algún logro personal o tareas realizadas y actúa como modelo agradeciendo cosas o conductas, promueve la cooperación o ayuda entre los niños, anima a resolver pacíficamente los conflictos, dialoga constantemente con ellos sobre las relaciones y problemas que sucedan en el aula. Fomenta la regulación emocional cuando realiza actividades específicas como ejercicios de respiración y relajación, reconoce que algunas actividades de clase son

difíciles y les alienta a realizarlas, escucha y orienta sus problemas personales, tranquiliza a aquellos niños ansiosos, preocupados, tristes, etc., actitudes éstas que se evidenciaron frecuentemente en la relación de la docente con los niños de grado primero.

Uno de los aspectos a tener en cuenta es que los resultados a las respuestas de los niños se socializaron con las madres en el momento de la entrevista y a partir de la reflexión que se hacía en torno a las respuestas de los niños, ellas iban relatando situaciones asociadas a las respuestas emocionales que involucraban tanto a los niños como a ellas mismas y también les permitió evocar eventos pasados que hacen parte de sus historias de vida.

La identificación de los niveles de inteligencia emocional, en que se ubican los niños y niñas del estudio a partir de los análisis descriptivos anteriores, se relaciona con el análisis fruto de las entrevistas realizadas a los niños, madres y a la docente, como se presenta a continuación.

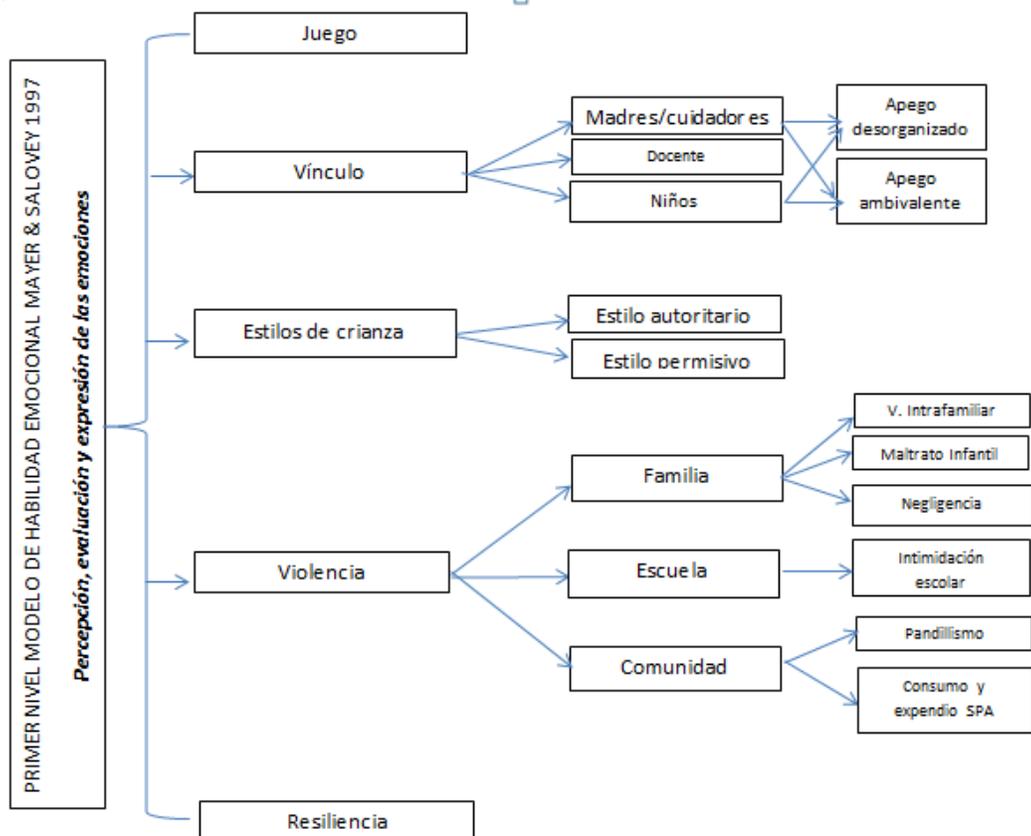
4.6 ANALISIS DE LAS ENTREVISTAS

De los análisis de los datos descriptivos y la información que aportan las entrevistas emergen las categorías juego, vínculo, estilos de crianza, violencia y resiliencia, que dan cuenta de elementos del contexto y del tipo de interacciones que establecen los niños entre sí, ellos con sus familias, y con su docente.

Los relatos de las madres y los niños en categorías como el vínculo, los estilos de crianza y la violencia, permiten evidenciar que habilidades como la emoción facilitadora del pensamiento, la comprensión y regulación emocional difícilmente se perciben o identifican dadas las situaciones que a continuación se mencionan.

Los nombres de los niños, las madres y docente se cambiaron por respeto a su intimidad.

Esquema 3: Categorías emergentes



4.6.1 JUEGO

El juego y su significado tienen su mayor valor dentro de la infancia ya que cumple una serie de funciones que le permiten al niño relacionarse con el mundo, sirve como medio de exploración e invención, es fuente de diversión, se convierte en un potenciador del desarrollo infantil. Jerome Bruner (1983) considera que el juego es una forma de desarrollo intelectual, jugar no es tan solo una actividad infantil. El juego para el niño y el adulto es una forma de utilizar la inteligencia es “un banco de prueba en el que se experimentan formas de combinar el pensamiento, el lenguaje y la fantasía” (p. 9). Cuando el niño es libre de jugar, el juego le ofrece al niño la oportunidad de atreverse a pensar, a hablar e incluso ser él mismo, dice Bruner.

Pacururu (2002), cita a Katz (1991) quien define el juego como “una actividad espontánea que le permite al niño explorar, conocer, vincularse con el mundo apoderándose de éste, modificándolo mediante la acción” (p. 19).

Garaigordobil y Fagoaga (2006) mencionan el placer, la libertad, el proceso, la acción, la ficción, la seriedad y el esfuerzo, como características del juego. El juego será siempre una actividad fuente de placer, manifestada con signos de alegría, regocijo, siempre es evaluada positivamente para quien lo realiza. Los niños y las madres entrevistados del Colegio La Paz afirmaron: *“Soy un niño feliz cuando me dejan salir a jugar”, “Soy feliz cuando estoy jugando con mi hermana Sofía”, “Soy feliz cuando juego con mis amigos”, “Soy feliz cuando va al parque El Tunal a jugar fútbol y elevar cometa”, “Me hace feliz el fútbol, las clases con la profe Myriam, jugamos a los venados y ovejas, hacemos ejercicios, jugamos!”*, *“Me animo cuando juego fútbol con mi papá”* y *“Yo a veces le digo Carol juguemos que tú eres mi mamá y yo soy tu hija”*. El juego procura satisfacciones presentes, goce, descubrimiento. El placer del niño al jugar es divergente, ya que cada tipo de juego genera un efecto distinto: placer sensoriomotriz, de hacer lo prohibido, de mostrar capacidades, de expresar deseos, de interactuar y compartir.

El juego es una experiencia de libertad, es libremente escogido, el niño debe ser libre de actuar como quiera, libre para elegir el personaje a representar y pese a que el juego es el reino de la libertad y de la arbitrariedad, presenta una paradoja interna, ya que implica restricciones internas, porque para jugar el niño ha de ajustarse a las pautas de conducta del personaje que representará (si juega a ser médico, tendrá que ser amable y mostrar respeto hacia el paciente, independientemente de que previo al juego o durante él, se haya enfadado con quien representa al paciente, y cuando el juego es grupal, este debe ajustarse a unas reglas de juego.

El juego es un proceso, una finalidad sin fin, es una realización que tiende a realizarse a sí misma, sus motivaciones son intrínsecas, no tiene metas o finalidades extrínsecas (recompensa), si se convierte en un medio para conseguir un fin, perdería el carácter de juego. El juego es proceso, más que producto. Cuando los niños juegan a confeccionar ropas para sus muñecas o construir torres, intentan acabarlos bien, atribuyen al producto final gran importancia porque los productos del juego son fuente de autoestima, sin embargo, las motivaciones del juego son fundamentalmente intrínsecas (curiosidad, deseo, desafío y el esfuerzo, entre otros).

El juego es una actividad que implica acción y participación activa. Jugar es hacer e implica participación activa por parte del jugador.

La ficción es un elemento constitutivo del juego, lo que caracteriza al juego no es la actividad en sí misma, sino la actitud del sujeto frente a esa actividad. La ficción implica oposición con la función de lo real y le permite al niño liberarse de lo que lo real le impone, actúa y funciona con sus propias reglas que de buena gana acepta y cumple. Los niños tienen conciencia de esa ficción cuando juegan que la cuchara es un avión, o que el palo de la escoba es el caballo, etc.

El juego es una actividad seria, porque en él concentra toda su atención, porque activa todas sus capacidades y recursos, los aciertos en el juego mejoran su autoestima, se convierte en su mecanismo de autoafirmación.

El juego puede implicar esfuerzo por parte del niño, puede exigirle emplear cantidades de energía superiores a la requeridas para una tarea obligatoria (correr por el patio del recreo x número de vueltas). Algunos juegos poseen reglas severas, comportan fatigas para el niño que le producen agotamiento, muchos consisten en ponerse pruebas para superarlas, lo que les implica esfuerzo. También, el juego puede obligar al niño a realizar un esfuerzo intenso, a perseverar, a concentrarse. Los juegos, como vemos, desempeñan un papel importante en el desarrollo integral de los niños.

La categoría de juego que emerge en la presente investigación no es exclusiva de los niños de grado primero, si se les hubiese preguntado a los más de cuatrocientos niños de La Paz, ¿qué los hace felices? muy seguramente el juego, como en esta ocasión, no hubiese sido la excepción. La gran mayoría de nuestros niños presentan dificultades de tipo emocional, sus relaciones frágilmente están basadas en la ternura y la escucha con figuras de apego estables que los hagan sentirse protegidos, queridos y seguros. ¿Cómo empezar a lograr cambios en sus relaciones, donde éstas no repitan los modelos violentos a los que regularmente están sometidos? El juego es una de las soluciones, a través de éste, los niños aprenden pautas de comportamiento que les permite construirse a partir del otro, aprenden hábitos para vivir y convivir con el otro mientras juega. El juego le proporciona al niño el interés por conocer, explorar, inventar, crear, desarrollar talentos, soñar, disfrutar, comunicar, sentir, ser feliz. Esa es la magia del juego, el cual se convierte en una herramienta clave para el aprendizaje, permitirles expresarse emocionalmente a través del juego, les ayuda a mejorar la comprensión de sus emociones y las de los demás.

4.6.2 VÍNCULO

El apego es el vínculo emocional que desarrolla el niño con sus padres o cuidadores, le proporciona alimento, calor y seguridad emocional que le asegura la supervivencia. La tesis fundamental de Bolwby (1993) es que el estado de seguridad, ansiedad o temor de un niño está determinado por la accesibilidad y capacidad de respuesta de su principal figura de afecto – persona con la que establece ese vínculo.

Para Cyrulnik (2002), la figura del vínculo afectivo (madre, padre o cuidador) actúa como una base que proporciona seguridad para la exploración del mundo físico y social del niño. Esta figura cumple también la función de protección, permitiendo poner en marcha un estilo de desarrollo emocional.

Needlman, (1997) afirma que “el vínculo se refiere a la tendencia, determinada biológicamente, que tiene el niño pequeño a buscar la proximidad de su progenitor durante los momentos de estrés. Los niños con vínculos asegurados pueden utilizar a sus padres para recuperar una sensación de bienestar después de una experiencia desagradable” (p.36).

Según Hernández (2010), “el sistema comportamental de apego se refiere a una actividad instintiva de vinculación que el niño despliega desde el nacimiento hacia las personas que encuentra en su ambiente”. Señala que dentro de las funciones del apego se encuentran la protección de los peligros físicos, de amenazas, de extraños, la maduración de los comportamientos de amor y de amistad e induce al establecimiento de relaciones afectivas, el despliegue del comportamiento vincular, dependerá de la díada madre-hijo, lo cual supone una disponibilidad cuantitativa y cualitativa de la madre para acompañarlo o proveerlo de autonomía en función de sus necesidades (p.43).

El relato 1, de Mabel, madre de Ricardo, estudiante de grado primero, nos muestra que ese vínculo lo construye en la medida en que interactúa con el niño de la siguiente manera *“Él normalmente se acuesta y le gusta que yo lo coja, que lo trate como nene, entonces yo lo arruncho y le digo usted sabe que yo lo amo mucho y él me dice yo la amo mucho, esa palabra la escuchan mucho de mí y ellos también la repiten”*.

En algunos testimonios lo que se evidencia, es que se fragiliza el vínculo en la medida en que esas interacciones de la madre con el niño no son de carácter positivo, donde hay constante amenaza y la relación de la madre hacia la niña está mediada por la violencia, se estaría hablando un *apego desorganizado*, el cual es frecuente en niños que han sufrido una combinación de diversas formas de maltrato físico y psicológico, abuso y/o negligencia por parte de sus cuidadores en la temprana infancia, pero que también esa infancia de las madres, en el caso de las entrevistas a las madres, está enmarcada en historias de malos tratos, que se perfilan como negligentes o protagonistas de episodios de abuso físico. Se dieron casos de niños que presentaban agresividad, baja tolerancia a la frustración, dificultad en el manejo de las emociones negativas, actitudes desafiantes, hostiles, entre otras, conductas de riesgo que según la teoría, comúnmente presentan los niños con este tipo de apego.

Relato 2, Sonia, 7 años, estudiante de grado primero, padres separados por violencia intrafamiliar, ambos consumidores de SPA, ICBF le otorga la custodia temporal de Sonia a la señora Bertha:

“Me sentía triste cuando mi mamá me maltrataba, me tiró y me hizo pegar contra el cajón de la ropa de mi hermano, me rompí la ceja derecha”... “A veces me pegaba con palo, con ganchos, con correa”. (...) “Me siento triste cuando mi hermanito no juega conmigo y cuando nadie me lleva al parque. Mi mamá no me ha vuelto a sacar”. Sin embargo, por el conocimiento que se tiene del medio familiar, esta última afirmación de la niña responde al deseo

de dejar una buena impresión de su mamá *“Mi mamá a veces está pendiente de nosotros, casi no nos saca a pasear”*.

Relato 3, Bertha, cuidadora de Sonia, quien amplía la información acerca de la historia de vida de la niña a su cargo y cómo han sido esas relaciones vinculares con sus padres biológicos: *“Ella no es niña mía pero es como si lo fuera. Yo la tengo desde los tres años, claro que ella tiene su mamá y tiene su papá, pero nosotros hemos tenido problemas con ellos porque el papá no me responde, él cada que viene dice: “es que es mi hija”, y se la lleva un fin de semana, pero ella le tiene pavor. (...) Cuando la mamá de Sonia llegó a mi casa, se fue a vivir con mi sobrino, era viciosa, alcohólica, de todo. Cuando ellos llegaron, la niña llegó en un estado dejetivo, tenía conjuntivitis, dermatitis, desnutrición, tenía muchos problemas de pulmones y todo, porque ella se la pasaba en las cantinas con la niña o dormía donde la cogiera la noche” (...) Un día se los llevó a juntos y se agarraron con mi sobrino aquí abajo en el Danubio, se encendieron los dos, muy guaches los dos, esa muchacha es muy guache, llamaron a la Policía, los niños para el Bienestar y ellos para la URI. Los niños duraron cuatro meses en Bienestar Familiar, a mí me dio pena moral por Sonia. La señora Bertha afirma que en las visitas que hace la madre a la niña, observa en esta última que *“Le da alegría cuando la ve, pero para irse... que se vaya!, no le preocupa mucho, pero cuando la lleva la castiga mucho”*.*

En el caso relatado por Sonia y su cuidadora se evidencian los dos tipos de apego: el ambivalente, manifestado por la niña donde sus necesidades afectivas han sido insatisfechas, los cuidados por parte de su madre han sido incoherentes, inconsistentes e impredecibles, provistos de intolerancia y agresión hacia la niña. Pero a la vez es desorganizado, en la medida que la interacción que establece con su madre se ha caracterizado por ser de tipo negligente y con episodios de abuso físico hacia la niña.

En el relato 4, Laura, docente de grado primero expresa quiénes eran sus niños.

“Era un grupo que oscilaba entre los 5 y los 7 años de edad, la mitad del grupo de niños literalmente sin mamá a cargo de parientes que por su buena fe quisieron asumirlos: papas, abuelas, madrinan, tías que hacían las veces de adulto protector”.

Este tipo de relatos también evidencian un vínculo inseguro o ambivalente, donde la relación del infante con la madre no es base para la autoconfianza, porque en cambio de seguridad recibe malos tratos, este tipo de vínculo, signo de disfunciones en la relación materno-filial en el futuro pueden apuntar hacia futuros problemas de comportamiento o de aprendizaje, en el caso de Sonia, presentaba atención dispersa y se le dificultaba controlar sus esfínteres. Para Bronfenbrenner (1985) el conflicto y las tensiones que se dan entre los padres separados están asociados a la perturbación en el funcionamiento de la díada madre-hijo y en la conducta del niño y por ende, dicha interacción afectara su desarrollo.

Bolwby (1993) señala que hay muchas variables que inciden sobre el ritmo al que va desgastándose el vínculo de afecto. Uno de ellos es la frecuencia de los incidentes alarmantes, claramente mencionados líneas arriba. Otra variable es la frecuencia con que se le obliga al niño a separarse de la madre a una edad muy temprana. Igualmente afirma que aunque la conducta de apego hacia la madre se debilita, nunca desaparece por completo y ello se evidencia en el comentario que hace Sonia “Estando con mamá... ella era feliz con nosotros”.

Es importante señalar que, Sonia ha encontrado unas figuras de apego subsidiarias, en este caso la señora Bertha, su cuidadora y a quien la niña llama madrina. En palabras de Bolwby, ha aprendido a discriminar a partir del trato que recibe, si antes la figura de apego central era su madre y éste

podría decirse que se ha debilitado a raíz de ese vínculo inseguro o desorganizado, ahora ese rol fue asumido por otras personas, su cuidadora actual porque le han brindado afecto, cuidado maternales y les satisface sus necesidades básicas. Cyrulnik (2002), nos habla que el niño en situación de pérdida va a buscar otra figura para transformarla en sustituto afectivo, es entonces cuando se desarrolla el vínculo protector. De la calidad del vínculo de estos niños y niñas va a depender la representación que ellos construyan de sí mismos, de los otros y del mundo.

Continúa la señora Bertha: “ *“A Sonia le hace falta el cariño, aunque nosotros se le hayamos brindado siempre, pero a ella siempre le ha hecho falta el amor de papá y mamá (...) El psicólogo de ICBF me dijo: lo único que usted puede hacer es aferrarse a ella y que ella se aferre a usted y en última instancia que la pongan a ella a escoger” (...)* “*Le doy gracias a Dios porque he sacado adelante a mis hijos y pues ahora me queda la chirrimplina, si mi Dios me lo permite, ahora voy a seguir por ella, pues de todas maneras allí voy a estar” (...)* *Eso de criarse sin mamá es terrible, yo tengo la mía viva, pero de todas maneras nos criamos solas porque yo quede huérfana de papá muy chica, quedamos seis huérfanos y mi pobre madre trabajaba día y noche para podernos dar de comer y pagar el arriendo, porque ni siquiera el estudio nos pudo dar, si la veíamos una vez por semana cuando la veíamos en casa a traernos comida era suficiente”.*..

Esta situación de la señora Bertha evidencia una actitud reflexiva acerca del papel que juega la madre en la crianza y educación de sus hijos a pesar de haberse incorporado a la fuerza laboral. Bronfenbrenner (1985) considera que “el potencial de desarrollo de un escenario de crianza se ve incrementado en función del número de vínculos sustentadores entre ese escenario y otros contextos en los que se inserta el niño y los adultos responsables de su cuidado” (p. 51).

Ahora bien, es interesante analizar el vínculo que tuvieron las madres en su niñez, la señora Martha del relato 5, es madre de *Cristina de 7 años de edad quien refiere:*

“A mí me abandonaron de un año, a mi esposo lo abandonaron igual de un año, él vivió una infancia de maltrato infantil como hasta los 10 años y yo la viví hasta los 9 años (...) Cristina ha sido una sanidad para mi corazón porque yo nunca pude experimentar lo que fue tener una mamá. A veces le digo a Cristina juguemos que tú eres mi mamá y yo soy tu hija, entonces ella empieza a consentirme. Entonces yo digo: Dios es fiel porque esas manos tan pequeñas, esta niña tan pequeña me ha podido dar lo que nunca experimenté con mamá”

Este testimonio nos muestra que a pesar de la infancia vulnerada que tuvo la señora Martha, un factor protector que ella constantemente exalta es la religión, la vivencia de una espiritualidad, que influyeron en sus diversas respuestas ante la adversidad. Refiere la señora Martha, que entrada su adolescencia tuvo contacto con su mamá doce años después que ella la abandonara, allí comprendió que no podía decirle mamá a quien no ocupó ese lugar, a pesar de ello, pudo establecer vínculos que le permitieron crear confianza en sí misma, fueron los pastores de la iglesia cristiana donde asistía, quienes fueron fuente de tranquilidad y seguridad. La sensibilidad materna y sus conductas de ternura y calidez hacia sus hijos, en especial Cristina, le han permitido fortalecerse y satisfacer su necesidad de afecto y compensar todo aquello que no le proporcionó su madre.

La señora Mabel del relato 6, madre de Ricardo, de 7 años de edad, nos habla de su experiencia de niña y de su rol materno: *“Ricardo estaba de meses, él no tuvo papá, en el embarazo nosotros no supimos absolutamente nada de él, cuando él empezó a caminar, fue cuando apareció otra vez (...) Pues con Ricardo, amor no le falta, él sabe que nosotros lo amamos, de pronto a él si le falta la figura de papá, porque con la persona que yo estoy,*

llevo casi dos años, cuando él llega es la felicidad más tenaz, se le tira encima, le dice abraceme Pedro, abraceme, él es especial con ellos.”

La mayoría de los estudios sobre las relaciones cuidador-niño han estado centrados en la díada madre-hijo, en el caso particular de Ricardo, a pesar de no haber tenido un padre, el abuelo ha sido su figura paterna. Pero es bien sabido que tanto el padre como la madre juegan un rol importante en el desarrollo de los niños, en principio como figuras de apego y luego como modelos de socialización. Ahora bien, es interesante analizar cómo Mabel narra su experiencia de niña, y cómo esta historia de vida, tiende a repetirse con los hijos de Mabel.

Luego, la señora Mabel agrega: “Yo no me crié con mi mamá, ella se fue cuando yo tenía 5 años y mi hermana 4, ella se llevó a mi hermana mayor y nosotras nos quedamos con mi papá, mi mamá nunca ha estado con nosotras, el que nos enseñó cuando nos desarrollamos fue mi papá”.

Las relaciones que establecen las personas con el ecosistema, configuran su mundo emocional, Soler y Conangla (2009) afirman que es la familia el más importante contexto afectivo y emocional y para reafirmar ese vínculo, es necesario que los padres se interesen y disfruten de las habilidades, actitudes y conocimientos que el niño a diario adquiere: la fuerza para crecer a nivel emocional, depende de su potencial, no de sus carencias.

La conducta de apego no desaparece en la infancia sino que persiste toda la vida, el primer nicho ecológico es su madre o cuidadora, el segundo mundo ecológico es el entorno familiar, su familia y la red de amigos, la cual es muy importante para ellos.

La escuela, como espacio de socialización, favorece el establecimiento de vínculos, de dichas interacciones entre pares, dan cuenta los siguientes relatos. Mabel, madre de Ricardo, se expresó de esta manera: *“Ricardo quería mucho el año pasado a Juan y a Héctor, él me decía que le daba*

mucho pesar con Héctor y también me pude dar cuenta con este niño que le hacían falta muchas cosas, porque el día que él llegó a la casa, me dijo: “usted es una mamá buena y su comida es rica”, Ricardo me dijo “le podemos dar almuerzo”, yo le dije bueno, me dijo el niño “usted es toda bonita”.

Relato 2, Sandra, 7 años:

“Estoy feliz en la escuela, me gusta venir. Cuando estoy con Diana... ella es mi mejor compañera, es buena, me dice que soy una niña bonita”.

En la guía de “identificación de emociones” que se aplicó a los niños, la respuesta a la pregunta “mi mejor amigo me pega”, algunos contestaron: *“no pasa, porque mis amigas me quieren mucho”, “no pasa porque son mis amigas, jugamos, compartimos”, “nadie me ha pegado, mis amigos no me pegan son cariñosos”.*

Igualmente en la guía de autoconciencia emocional, a la pregunta ¿me admiro por?, los niños respondieron: *“Porque tengo amigos que me adoran”, “Por ser buena amiga, cuando tengo plata le gasto un refresco o lo que me pida ella”, “Estoy feliz porque tengo amigos y porque juego con ellos. Pienso que los amigos son muy chéveres para jugar”.*

En cuanto al vínculo docente-niño, Laura docente de grado primero afirmaba *“Yo procuro generar un ambiente tranquilo en el aula, una relación muy empática, el conocer un poco más de sus vidas para entender por qué son lo que son y cómo es que están ahí, procuro enseñar mucho desde el ejemplo”. Trato de ser muy empática, asertiva con ellos, obviamente cuando hay que llamar al orden lo hago y tú sabes que hay que hacerlo, porque un niño sin normas, sin hábitos pues es un niño que va a sufrir un montón, entonces trato de buscar ese equilibrio con ellos”.*

Al indagar por la relación entre maestra y niños en la situación: me esfuerzo por hacer la tarea bien y la profe me felicita, ¿cómo se siente la profe, qué haría?, las respuestas fueron *“se siente contenta, nos abraza, nos da besos”, “alegre porque ella le gusta que yo haga las tareas bien”*. También el relato de Ricardo, de 7 años da cuenta de ello: *“La profe nos trata con cariño, nos trata bien, nos dice que nos portemos bien. Las madres se refirieron acerca de los momentos importantes en el colegio “el haber estado con la profe Laura, la quiere demasiado, eso es cosa que ella no olvida, era profe Laura por allí, profe Laura por allá, donde la ve es el pico para ella”*.

Para Cohen (2003), el valor de expresar los afectos y los desafectos que generan los estudiantes en el docente, es el comienzo de reconocer el aula de clase en una dimensión diferente a la usual. El aula de clase no como un espacio neutro donde se relacionan únicamente los conocimientos y el intelecto, sino un espacio donde también se entretajan relaciones afectivas, vínculos, alianzas y, a la vez, donde se libran batallas invisibles, luchas de poder que no aparecen en el currículo pero que inundan la experiencia tanto del docente como del estudiante. ¿Qué afecta al estudiante, qué afecta al docente?, estas preguntas se apoyan en el testimonio de Laura: *“El profesor saca y pone sobre la mesa las herramientas o las que no tiene y echa mano de lo que hay ahí dentro, de su historia, de su conflicto en casa y eso en este tipo de trabajo hay que tenerlo muy claro porque los límites se pueden transgredir muy fácilmente y en ese proceso que estamos de Cámara de Comercio² ha salido mucho a flote eso, algunos han reconocido que necesitan entrenarse emocionalmente, que necesitan ser inteligentes emocionalmente y ese es el primer paso y eso no es de acabar un curso y empezar otro, esto es de toda tu vida, te estas formando para ser hábil, para ser emocionalmente inteligente, es un proceso, como el pequeñito que*

² Hace referencia al Proyecto “Edades Tempranas” para manejo del conflicto en el aula.

necesita manejar unas habilidades básicas, nosotros ya debemos estar en otro nivel de manejo de esas habilidades”.

La labor docente requiere de un compromiso que va más allá de asegurar la formación del estudiante, porque tiene que lidiar no solamente las dificultades que presentan a nivel académico, sino también tiene que buscar estrategias para resolver los múltiples conflictos que se le presentan en su quehacer cotidiano. Las demandas emocionales a las que se ve enfrentado el docente superan la gran mayoría de veces sus capacidades personales y es común que se desencadene el estrés que está asociado a otros factores psicosociales presentes en el ejercicio docente como el trabajo que llevan para realizar en casa –calificar evaluaciones, subir notas al sistema-, las amenazas de que son objeto por parte de los miembros de la misma comunidad educativa o de grupos al margen de la ley, las dificultades que ahora se les presenta para ser promovidos a otro escalafón que está condicionado a una evaluaciones de competencias y asignaciones presupuestales previas, etc.

Laura agrega: “Hay que mirar también un poco la configuración del maestro como un sujeto social que se enfrenta a tantas demandas, a una realidad que se le viene encima, a un grupo de pares con el que no logra hacer equipo, a una situación económica deplorable porque es que el sueldo de un maestro parece el de un obrero, hay muy poco reconocimiento del Estado y las instituciones por lo que haces, a enfrentarte a un concurso cuando has hecho una maestría y no tendrías por qué demostrar que la hiciste, a niveles de evaluación jerárquicos porque aquí en la Secretaría, la evaluación es jerárquica, es de arriba para abajo y es vertical, no tienes la posibilidad de evaluar de otra manera, ¿tu docente evaluar hacia arriba?, ¡nunca en la vida!. La evaluación es un proceso formativo, dialógico que debe ser entre todos, mira que todas esas situaciones hacen que el maestro se vuelva también una esponja receptora de... y si uno no sabe cómo sacarlo se va pensionado por depresión”.

Es innegable que la tarea de enseñar está sometida a tensiones y presiones que exigen del docente el despliegue de habilidades y capacidades que comúnmente no han sido entrenadas en su formación inicial. Como afirma la docente, se enfrentan a situaciones de frustración que se transforman en estrés, cuando éste se hace crónico se le denomina síndrome de *bour-nout* o desgaste profesional, donde sobreviene la pérdida de sentido, el pesimismo, la angustia; su quehacer pedagógico se convierte en una carga difícil de soportar y su productividad, creatividad e imaginación cae en la rutina, sin la fuerza y convicción necesarios. Entonces el docente no contenido, difícilmente podrá contener emocionalmente a sus estudiantes y sus múltiples problemáticas que trae consigo.

Cohen (2003), afirma que hay tres factores del clima escolar que respaldan y sostienen un desarrollo social y emocional y académico sano en niños en edad escolar: adultos atentos y compasivos, buena relación con los pares y servicios de respaldo sensibles y comprometidos.

El primer factor refiere que son los *adultos atentos y compasivos*. La relación que los niños establecen con los adultos y con otros niños forma la base de las transiciones por las que tendrán que pasar en el ámbito escolar y fuera de él. Cohen (2003) cita un estudio de clima escolar hecho por Haynes y Emmons, 1997 y concluyen que la relación que establecen con sus maestros está significativamente correlacionada con el aprendizaje, los logros y la conducta de los alumnos. La anterior conclusión se relaciona con la experiencia que tuvo la docente con los niños de grado primero *“En estas edades los niños, primero, necesitan tanto un referente, del adulto, segundo, que todavía son muy dependientes del adulto y lo necesitan para que les enseñe, para que los acoja, para que los regañe cuando es necesario, entonces casi que sus dificultades emocionales estaban de por medio todo el tiempo en las actividades académicas, salían a flote, entonces las actividades completas eran difíciles de realizar porque había que hacer altos todo el tiempo para resolver conflictos, para aclarar situaciones, para*

contener a algunos... siento que les faltó mucho por aprender digamos a nivel cognitivo o a nivel de lo que como objetivo el curso de primero debería de haber aprendido, pero la verdad siento que tuvo que ver con esas características socioafectivas de los niños”.

Cohen añade que los niños requieren el acceso a un adulto-maestro que les preste atención y apoyo, que tengan la oportunidad de interactuar con otros docentes fuera del aula, que sean docentes que estén dispuestos a brindarles orientación personal y a apoyar sus dificultades académicas, docentes que mantengan contactos consistentes y proactivos con el hogar y finalmente que haya un sentimiento de confianza y respeto mutuos entre la escuela y el hogar y entre adultos y niños en la escuela.

Estas características en alguna medida no se cumplen en el Colegio La Paz por cuanto lo afirmado por la docente, visibiliza la realidad de la gran mayoría de las instituciones educativas distritales: *“ Yo siento que el proceso se quedó a medias y de alguna manera yo sentí una carga muy fuerte y sentí, no quiero decir frustración, como que te quedan cosas pendientes, es uno de los años en los que he estado más sola a nivel de acompañamiento en familia, para venir a ver los trabajos de sus chicos, para venir a preguntar cómo van, obviamente aclaro que no con todos, pero en una gran mayoría se dio esa situación, seguramente pude haber interactuado más con los padres pero era muy complicado, había que insistir mucho y llegaban cuando los tenía que llamar al orden por situaciones de convivencia graves y llegaban a escuchar el regaño prácticamente, de resto, es difícil convocarlos para otro tipo de cosas y yo siento que la escuela de hecho no puede cubrir sola todo ese vacío afectivo que tienen los niños y menos en ocho meses, descontemos festivos, vacaciones, etc., seis horas que comparten con nosotros frente a toda una historia de vida con su familia. Entonces siento que ese proceso como de restitución, no sé si está es la palabra adecuada, es muy complicado cuando la escuela está tan sola, en este caso yo o nosotros, los docentes que intentamos hacer cosas por los niños, siento que*

falta mucho apoyo de la familia, pero siento que a la familia le falta mucho apoyo de la sociedad, ¿qué le ofrece la sociedad a esta gente para que pueda resolver su situación afectiva, económica, laboral?”.

Esta realidad que presenta la docente, no es exclusiva de esta institución educativa, las orientadoras de la localidad también la visibilizaban y si bien todos los actores sociales debemos actuar bajo los preceptos de la ley, cuando nos dice que la familia tiene unas responsabilidades precisas de acuerdo con su función, la sociedad tiene unos deberes y el Estado tiene unas obligaciones y todos somos corresponsables por la atención, cuidado y protección de los niños, niñas, la realidad de las familias es tan compleja porque su condición de vulnerabilidad socioeconómica difícilmente se mitiga con proyectos sociales como el apoyo nutricional en comedores, la educación gratuita, el beneficio económico del programa Familias en Acción, por nombrar algunos, porque las carencias emocionales, los desencuentros, la desvinculación afectiva son factores que se invisibilizan y es la escuela la que acoge en su seno estas problemáticas y la que tiene la tarea de empezar a transformar el imaginario de que no solo lo académico cuenta, se tiene que partir de reconocer y comprender las fortalezas y debilidades de los niños y sus familias, así como también sus procesos y retrocesos dentro del contexto en el que se desenvuelven, porque lo que los niños sienten respecto de sí mismos y de los demás condiciona su capacidad de aprender. Esas habilidades, conocimientos y valores emocionales constituirían un modelo distinto de vida.

En relación con el segundo factor para asegurar un adecuado clima en el aula, según Cohen es la buena relación con los pares, que se expresa en experiencias de aprendizaje cooperativo en clase, amabilidad y respeto mutuo entre compañeros, aceptación y respeto de las diferencias culturales, étnicas, raciales, de género, compartir los recursos, ausencias de burlas y actos de violencia. Por las condiciones del curso y como lo corrobora el relato de la docente, fue difícil establecer un clima sano en el aula.

Cuando se trabajó con los niños la guía de identificación de emociones en expresiones no verbales, éstos respondían:

“-¿Este niño qué expresa? -Está furioso porque alguien lo molestó,

-¿Qué estará pensando este niño? -Él está pensando en golpear a la profe y no hacer tareas.

-¿Eso pasa acá en el salón? -Si porque Alfonso es el que da severos puñetazos”

-¿Por qué Alfonso los golpea? -Porque a él le ponen mal en las tareas y le da rabia.

-¿David, a ti te ha pegado Alfonso? -Sí, siempre que paso por su puesto”

“-¿Qué expresa esta cara? -Esta aterrada porque vio una amiga que se estaba peleando con otra amiga.

-¿A ti te ha pasado que te aterres por ver a los amigos peleando? -Si

-¿Quiénes pelean más en el salón? -Alfonso y Cristian

- ¿Qué sientes cuando ellos están peleando? -Tristeza

¿Por qué? Porque no me gusta que mis amigos peleen.

-¿Has peleado con Cristian, le has pegado a alguien en el salón? Si, a Alfonso porque me tiró una silla para pegarme. ¿Qué sentiste? Tristeza, rabia y dolor porque me pegó”

El desarrollo de la conducta agresiva está determinado por muchas causas, características familiares y el mismo contexto escolar. Se analiza en estos diálogos los problemas de regulación emocional por parte de los niños maltratadores y la dificultad en reconocer los sentimientos y emociones del otro. Pero también se vislumbra la capacidad de los niños de identificar sus emociones antes las situaciones que se volvían cotidianas en el aula de

clase. El niño agresor es capaz de reconocer sus emociones cuando es agredido, pero no posee la habilidad del componente II de Mayer y Salovey de prever situaciones emocionales negativas que alteran su forma de pensar y que terminan en un acto violento hacia el otro. Cabe anotar que los niños que mencionan sus compañeros fueron víctimas de maltrato y negligencia desde muy pequeños. Señala Vallés (2008), que los estudiantes con niveles bajos de inteligencia emocional presentan más impulsividad e inadecuadas habilidades interpersonales, así mismo, que aquellos niños que experimentan tensiones al interior del hogar se muestran más agresivos y ansiosos.

El siguiente relato es de Carlos de 7 años de edad, hijo único, su madre presenta discapacidad cognitiva, al parecer fue fruto de una violación, su abuela es la figura de autoridad y es la acudiente del niño en la institución. Su testimonio da cuenta no solo de la capacidad de identificar sus emociones sino también de reconocer sus dificultades y la necesidad de adquirir conductas prosociales: *“Me siento triste porque mi abuelito está en la cárcel La Picota, porque mató hace tiempos a un señor porque le pegó a mi perra, yo cerré los ojos y me tapé los oídos, yo no escuché porque los niños no deben ver eso. Me da rabia cuando mi mamá y mi abuela me pegan con correa por portarme mal, me pegan por no hacer las tareas tan pronto llego de la escuela. También me pone triste que no me dejen ver TV y no jugar con mi perra, cuando regañan a la perra, ella baja la cabeza y cuando está feliz salta, se para en dos patas. Me da rabia cuando quiero pasar al tablero y no me dejan, pero me da pena pasar. No me felicitan porque me porto mal, me paro del puesto, no hago tareas, escribo mal, le cojo las cosas a los compañeros. Me gustaría que me premiaran por hacer los trabajos bien, hacer las tareas, trabajar en clase, no pararme del puesto y no pegarle a los compañeros”*.

Este testimonio nos da cuenta del resultado de las interacciones que se llevan a cabo al interior de la familia de Carlos, su hogar como primer espacio

de socialización se ha visto permeado por una mezcla de violencia, de afecto, el sobrellevar la ausencia del abuelo, el cáncer de la abuela, una madre, que dada su incapacidad cognitiva se muestra amorosa y permisiva, todo ello se ha constituido en el entorno emocional de Carlos con repercusiones negativas en su interacción con los otros.

El tercer factor que favorece un adecuado clima escolar tiene que ver con Servicios de respaldo sensibles y comprometidos. El desarrollo y los logros académicos que tengan los niños están relacionados directamente con su mundo emocional y social. Los niños y sus familias, requieren el apoyo de la escuela en servicios que el Colegio La Paz brinda desde el Servicio de Orientación como asesoría individual, orientación familiar, entre otros, pero hay servicios especializados como terapia de lenguaje, fonoaudiología, terapia ocupacional y psicología, que se remiten a las empresas promotoras de salud, pero muchas familias no pueden acceder a ellos porque el sistema mismo los restringe. Las comisiones de evaluación y convivencia apoyan y fortalecen los procesos académicos y de convivencia.

Lo que plantea el autor en cuanto a los equipos interdisciplinarios de salud mental que atiendan las necesidades académicas, sociales y emocionales de los niños y sus familias en los centros educativos, no es una condición a la que accedan fácilmente los estudiantes y sus familias de las instituciones educativas del distrito. Hay presencia de programas en convenio con las secretarías de Educación y Salud, pero básicamente atienden a los estudiantes y se realizan actividades a nivel de prevención primaria.

4.6.3 ESTILOS DE CRIANZA

Otra categoría que emerge a través de los testimonios de los actores de la presente investigación se refiere a los estilos de crianza. Bronfenbrenner (1987) afirma que la persona está incluida en un sistema amplio que la socializa y que le brinda posibilidades de desarrollo, se trata del

mesosistema, que incluye las interrelaciones de dos o más entornos, para el niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio, para el adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social. Igualmente plantea que los hechos y las condiciones ambientales que se producen fuera de cualquier entorno inmediato que incluya a la persona pueden tener profunda influencia sobre la conducta y el desarrollo dentro de ese entorno y dentro de la persona misma.

Es en la familia donde se analizan los estilos de crianza, los cuales hacen referencia a la forma como se cría y educa a los hijos; estilos que están conformados por patrones de conducta de los padres y madres en aspectos como alimentación, hábitos, protección y cuidados, formas de enseñar conductas, normas, castigos o sanciones. Estos estilos están basados en creencias que están fundamentadas en las vivencias aprendidas acerca de lo que se considera adecuado en la forma de educar y criar. (Isaza, 2006).

Para Merino, Diaz y Cohen (2003), los estilos de crianza representan un constructo ubicado en un macronivel, del que se asume refleja las respuestas típicas de los padres a las situaciones de interacción con el niño.

Existen tres tipos de estilos de crianza, el estilo permisivo, el autoritario y el participativo. Para efectos de este estudio referenciaremos los dos primeros, los cuales se ejemplifican inicialmente en los siguientes relatos:

Se presenta permisividad por parte de la señora Paula, madre de Andrés, de 7 años al no atender sus demandas, pues él constantemente refería que le daba rabia, que se sentía triste cuando el hermano pequeño le pegaba, su madre corrobora esta situación cuando afirma *“Él (Andrés) se está quieto, él me dice José está que me pega y entonces yo voy y les hablo a los dos (...) él dice “ay mami yo tenía ese carro primero y José Luis me lo quitó”. Yo le digo porque él es más pequeño, entienda, entonces él se coge esos pelos y*

me dice es que mi mami no me escucha". Los cambios en los estilos de crianza al interior de la familia pueden alterar las normas, los valores que se pretenden fomentar y por el contrario pueden afectar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los niños.

En el estilo de crianza permisivo los padres y madres tienden a permitir muchas conductas a los niños dejándolos más al vaivén de sus impulsos y a la descarga de sus tensiones. Un ejemplo de ello es el relato de las madres que dejan a sus hijas salir a la calle o relacionarse con amigos que no presentan un modelo positivo para ellos y no se preocupan por las personas con quienes están ni las actividades que realizan.

En el caso que reporta Andrés, donde José constantemente lo molesta, le quita sus juguetes y le pega, por ser dos años menor que él, la madre le pide tolerancia. Para Isaza (2006), los padres suelen comportarse de esa manera porque para ellos mismos el acatamiento de normas no es importante y sus mecanismos de control no son fuertes. Los niños criados en entornos permisivos generan sentimientos de inseguridad porque no saben cuáles son las reglas del juego y se comportan al azar, pueden percibir poco interés de sus padres hacia ellos porque los dejan hacer lo que quieren, porque no hay consistencia en las normas establecidas por los padres y la inducción hacia el cumplimiento por parte de los hijos (Raya y Pino, 2009).

Con respecto al estilo autoritario que surgió en la investigación, éste se evidencia a partir de los siguientes relatos:

Cuando se le pregunta a Ricardo, de 7 años, ¿qué te hace sentir triste?, responde: "El que yo haga cosas malas y mi mamá me pegue, el otro día Sofía iba a llevar una bolsa para la basura y yo fui corriendo y le hale el pelo y Sofía se puso a llorar y me metí en el baño y mi mamá rompió el bombillo y después yo me salí del baño y después me pegó, me dio una cachetada (...) Mi mamá me pega porque me porto mal... desordeno las cosas y no las dejo en el puesto".

Esta situación relatada da cuenta del estilo autoritario de Mabel, la madre de Ricardo, los padres y madres dan excesiva importancia al cumplimiento de las normas (el orden en casa, los buenos tratos entre hermanos) e imponen castigos rígidos a su incumplimiento. Para Isaza (2006) en estas familias los hijos tienen pocas posibilidades de opinar sobre las normas porque son los padres quienes las establecen y las imponen. Si la autoridad se impone con afecto, así sea de manera rígida, el desarrollo psicológico del niño se va a favorecer más que cuando la imposición de autoridad viene acompañada de poco afecto. Las normas como se imponen y acatan fácilmente, en aras de su cumplimiento, los niños posponen sus deseos y demandas, porque también impera el temor al castigo del padre o la madre, en este caso, para Ricardo el desordenar trae como consecuencia el golpe de la mamá.

En el relato de la señora Paula, madre de Andrés, de 7 años, afirmaba: *“Pero a veces que hace males yo con la chancla lo amenazo, pero no, yo no le pego frecuentemente (...) El papá era uno que decía: eso qué va a poner a lavar a los niños la ropa interior y las medias, le dije, no, si a usted no lo enseñaron, mis hijos si van a aprender y usted tiene que decir que sí, para que los niños aprendan, eso no es machismo, ellos tienen que colaborar”*. Esta situación evidencia que los procedimientos disciplinarios que se imponen en casa, contienen elementos de control y poder a través del uso de la amenaza, la fuerza física o la eliminación de privilegios. Esta madre da gran importancia a la obediencia y las normas que definen la buena conducta son exigentes y se castiga con rigor la mala conducta (hacer males). Igualmente, se hace evidente que los padres directa o indirectamente transmiten un sistema de valores ambivalente a sus hijos a la hora de establecer normas o hábitos, por el imaginario que tiene el padre que los niños no deben realizar ciertas actividades domésticas que comúnmente se le han otorgado a la mujer.

La señora Paula añade *“Él se siente triste cuando uno lo regaña y cuando uno le dice que no puede hacer tal cosa, cuando uno lo castiga, de resto no*

más (...) Yo evito pegarles porque uno sufrió por eso, cuando le pegaban a uno. Entonces uno evita que los hijos pasen por lo mismo y eso yo le hago caer en cuenta al papá, porque el papá si le ha dado sus dos correazos, entonces ahorita se sienta, habla con él. Es importante analizar la reflexión que hace la señora acerca de su historia de vida y como ésta de alguna manera influye positivamente en la medida que “evita pegarles” y cómo persuade al esposo para que utilicen el diálogo como método para regular el comportamiento de los niños. Al respecto, Cuervo (2010) citando a Mestre (1999) afirma que “el tipo de normas que una familia establece, los recursos y procedimientos que utilizan para hacer cumplir dichas normas, junto con el grado de afectividad, comunicación y apoyo entre padres e hijos, son fundamentales para el crecimiento personal, la interiorización de valores, las habilidades sociales y la toma de decisiones para resolver conflictos” (p. 116).

Ahora bien, el Relato de la señora Isabel, madre Patricia, de 7 años de edad, da cuenta de sus imaginarios acerca de la autoridad representada en los padres para utilizar la disciplina punitiva para corregir cuando le dice a su hija *“Yo le digo no tiene por qué pegarles a los demás porque sumercé no tiene derecho en tratar mal o pegarle a los niños, para eso están los papás”*. Agrega, *“a Patricia le pego por ahí una palmada, pero de ir a pegarles con correa o chancla, eso no (...), si botan todo otra vez, tienen que dejarme como estaba o si no le quito muñecos o la TV*. Al parecer, considera que el hecho de pegar la palmada es menos doloroso que la correa o quitarles la TV, como estrategia para obtener la obediencia de su hija, en ese caso su acción correctiva es emplear tácticas aversivas. *“Cuando me toca pegarles la palmada, le entra a uno como ese sentimiento, ese dolor, ¿por qué le pegué si pude hablar con ella?”*. Es importante señalar que la reflexión que hace la señora Isabel, aportaría elementos para pensar que se encuentra en el segundo componente del modelo de habilidad de inteligencia emocional de Mayer y Salovey, la emoción facilitadora del pensamiento. Ese sentimiento

de dolor que le provoca el hecho de pegarle a su hija, le permite el razonamiento, el análisis y la previsión de consecuencias, llegar a darles el correazo o con la chancla, evitar el castigo como forma de disciplinar a su hija. Luego agrega *“pero uno en ese momento le da rabia y actúa es con rabia, no con la cabeza (...) Les pegué, pero luego les pedí perdón, mami me disculpan, yo no les quería pegar, pero es que ustedes me sacan la rabia”*. La señora Isabel, está en ese primer nivel del modelo, identifica esa emoción que le provocó la desobediencia de su hija, pero la dificultad radica en que no tiene la habilidad para anticipar la carga emocional que le provocan esos acontecimientos cotidianos que le afectan su estado emocional y su pensamiento. Pero, a pesar de que la emoción le facilita el pensamiento para una acción diferente, como se expresaba líneas arriba, cuando el estado de ánimo es negativo, en este caso *“ustedes me sacan la rabia, actúo con rabia”*, su capacidad cognitiva se ve mermada. Afirma Vallés, 2009 *“los procesos psicológicos básicos, como la atención, percepción, la memoria y el razonamiento, no analizan objetivamente la información y la pueden procesar incorrectamente”* (p. 85). Finaliza la señora comentando lo que le dice a su hija *“¿a usted le gusta que yo le pegue o la regañe? ¡No, mami, no lo vuelvo a hacer!, ¡entonces no haga esas cosas!”*. Una de las habilidades de este segundo nivel del modelo es tener consciencia de estos efectos, ser capaces de identificar los sentimientos que pueden facilitar un pensamiento positivo y no incurrir en el castigo, en este caso la palmada.

Para finalizar esta categoría, el relato de la señora Martha, madre de Cristina, de 7 años de edad, presenta una ambivalencia entre el querer ser, ese rol de madre ideal desde su postura como pastora de una iglesia cristiana, lo que pretende mostrar en el momento de la entrevista y el enfrentarse a una situación de desobediencia por parte de su hija y la actitud real y cotidiana que asume. *“Pienso que estos valores como padres se los debemos enseñar, si mi hijo me ve cogiendo algo, sencillamente mi hijo va a aprender, si mi hijo me ve que soy una persona honrada... (...) Yo siempre he dicho el*

mal ejemplo va en casa, si tus hijos son borrachos es porque tú has sido borracha, si tus hijos son ladrones es porque te han visto a ti cogiendo algo, si son mentirosos es porque las has dicho (...) El retrato del hijo es el padre, como eres tu como mamá o como papá, así es tu hijo, entonces no tienes derecho de ir a exigir de tus hijos cuando tú haces lo mismo, yo corrijo cuando soy autoridad, doy testimonio de lo que soy, ahí encierra todos los conflictos de los niños (...)

Cuando ella hace algo, yo le digo Cristina si usted no hace caso, mami tiene que darle un correazo (...) El papá también le dice, *Cris le voy a pegar, ella ya está lista haciendo las cosas porque ya sabe que cuando el papá le dice que le va a pegar y si ella no hace caso, el papá la corrige (...)* La misma palabra enseña que si uno no corrige..., pero ¿cómo se corrige a un hijo?, tiene que realmente hacer algo grave para darle un correazo, pero no ir a curtir a un niño maltratándolo (...)

el ser humano con ira no piensa, lo digo porque lo viví de niña. A mí me pegaban con lo que encontraban, no solamente la paliza esa que me dieron y la persona lo hacía con ira y con ira no puedes corregir a tu hijo, la ira te ciega, con ira muchos padres han llevado hasta la muerte a sus hijos". A pesar de la historia de vida que refiere y la reflexión que hace al respecto, esa vivencia aún no le ha permitido crecer emocionalmente, ser dueña de su reacción haciendo uso inteligente de lo que le ocurrió afectivamente. Para Mayer y Salovey (1997) regularse emocionalmente implica un conjunto de procesos psicológicos que modifican la expresión interna y externa del estado de ánimo, tanto positivo como negativo, abarca el manejo del mundo intrapersonal e interpersonal, poniendo en práctica diversas estrategias que permitan regular tanto los propios sentimientos como los de los demás. Se trata de evitar estados de ánimo negativos al tener presente vivencias de emociones positivas. Una forma en que los padres pueden enseñar a sus niños a conectarse y desconectarse de las emociones, y de esa forma aprender a regularlas, dice Mayer y Salovey “es no expresar ciertos sentimientos, sonreír en público aun si se está triste o retirarse al cuarto si se está enojado, poco a poco el niño internaliza la división entre el sentir y el actuar, comienza a aprender que las

emociones se pueden separar de la conducta” (p. 39). En el contexto de La Paz, este tipo de situaciones se aplicaban pero con el fin evitar que los docentes no percibieran alguna dificultad en el niño, por ejemplo no llegar llorando a la escuela y referir su tristeza, simplemente sus padres les prohibían que contaran lo que les había pasado (el maltrato del que fueron víctimas) con la amenaza de “darles más duro”, pero aquí el control de la emoción era con ese fin.

Ante el autoritarismo puede suceder que los niños se muestren temerosos, poco creativos, exageradamente educados y amables, inhibidos y rígidos o que generen comportamientos agresivos o rebeldes con otras personas que no son autoridad. Raya y Pino (2009), citan estudios de Sheehan y Watson (2008) donde evidencian que disciplinas agresivas, caracterizadas por bajo razonamiento y altos niveles de agresividad tanto física como verbal y emocional, generan conductas agresivas en los propios hijos, y una disciplina menos agresiva y basada en el razonamiento no lo hace. Igualmente citan un estudio hecho por Mzefsky y Farell (2005), quienes concluyen que un estilo parental caracterizado por bajos niveles de supervisión y disciplina junto con un bajo nivel de apoyo parental favorecía la conducta agresiva en los niños, sobre todo cuando presenciaban violencia en su entorno.

4.6.4 VIOLENCIA

Otra categoría subyacente es la violencia y la escuela como escenario institucional de convivencia no se escapa de los problemas que esta conlleva, es así como a partir de las estrategias para indagar sobre las emociones afloran tanto en madres o cuidadores como en los niños y niñas de grado primero, situaciones de conflicto al interior de sus familias que generan violencia intrafamiliar, maltrato infantil y negligencia. Dentro del conflicto entre pares, se encuentra la intimidación escolar y en la comunidad, las madres visibilizan la presencia de pandillas y el consumo y expendio de sustancias psicoactivas.

La violencia implica el comportamiento deliberado o intencional que se ejerce contra otra persona, sean niños, niñas, hombres, mujeres, para causarles daños físicos y psicológicos e incluso la muerte.

4.6.4.1 Violencia en la familia: Violencia intrafamiliar

Se entiende todo acto que violenta la integridad física, psicológica y emocional de alguno de los miembros que componen el ámbito doméstico; se refiere a las violencias que afectan la libertad, la autonomía, la dignidad y la integridad corporal, sexual, mental, espiritual y psicológica de una persona por parte de otra o varias con quienes se haya establecido una relación de tipo familiar, afectivo o de convivencia (Fondo Naciones Unidas para la Infancia, 2007).

Como todo abuso, involucra un desequilibrio de poder que se ejerce desde el más fuerte hacia el más débil con el ánimo de tener un control sobre la relación. Según Strauss y Gelles (1986), citado por Patró y Limiñana (2005), la elevada incidencia de la violencia familiar se explica porque la familia tiene unas características que la hacen potencialmente conflictiva y se corre el riesgo que una posible situación conflictiva termine violentamente. Algunas de las características que menciona corresponden al contexto de La Paz como es el alto nivel de estrés al cual está expuesta la familia como grupo, debiendo hacer frente a distintos cambios a lo largo del ciclo vital y las exigencias de tipo económico, social, laboral o asistencial y al carácter privado que posee todo aquello que ocurre en el interior de una familia y que, tradicionalmente, la ha hecho situarse fuera del control social.

Diversas manifestaciones de violencia se hacen visibles en la investigación, como es el caso de Sonia, quien relata un incidente sucedido a su mamá de parte de la pareja “ *Un día mi mamá estaba con una amiga y Steven le pegó con una botella acá a mi mamá (señalando la ceja) y en la espalda, casi le saca el cerebro, todo el pantalón estaba lleno de sangre, mi hermanito*

lloraba, yo le decía mami póngase un trapo con agua, a ella le quedo un huecote y le cogieron puntos”.

La situación relatada por Sonia se corrobora con lo que comenta la señora Bertha, acerca de los conflictos que tenía la mamá de la niña con su pareja *“Un día se los llevó a juntos (refiriéndose a sus dos hijos) se agarró con mi sobrino aquí abajo en el Danubio, se encendieron los dos, muy guaches los dos” (...)* *“La mamá ha tenido muchas parejas y una pareja en especial que... yo no sé, la tiene atrapada y la ha vuelto una nada. Un día la tiró de un segundo piso y se rompió una pierna y preciso estaban los niños con ella. Otra vez, vivía en el Danubio y el tipo llegó y le dio con la tabla de la cama y le cogieron como sesenta y punta de puntos en la cabeza y también estaban los niños ahí presenciando. Y un 31 de diciembre se los deje llevar a ella que vino a pedir permiso y ella no estaba tomando, estaba con una amiga y llegó el tipo y le rebanó con un pico de botella delante de los niños, eso la despellejó como un marrano delante de los niños.”*

Los niños en edad escolar, testigos de estas situaciones violentas pueden tener episodios de irritabilidad, temor, inquietud, síntomas somáticos y conducta regresiva, muchos sienten miedo y ansiedad ante el próximo suceso, suelen ser ambivalentes, por un lado al pretender esconder lo que sucede en el hogar o estar manifestando constantemente la situación, como era el caso de Sonia. Ulloa (1996) afirma que “los conflictos y la violencia doméstica surgen, a menudo, en relación al funcionamiento de la mujer como madre o a desacuerdo entre los padres respecto a la crianza de los hijos, la disciplina y las responsabilidades de cada uno en el cuidado de los niños”. El papá de Sonia no vive con la mamá y no le aporta económicamente a la señora Bertha, su cuidadora, en la manutención de la niña. A largo plazo, afirma la autora, puede haber una transmisión intergeneracional de esta violencia.

Sin embargo, también se presentan situaciones en las cuales los adultos asumen una actitud reflexiva y crítica respecto al manejo de los conflictos entre los padres, como lo testimonia la señora Paula *“Nosotros evitamos pelear cuando están ellos, discutimos cuando estamos los dos solos, de resto, no porque... el ejemplo y yo he tenido... creo que la profesora conoce el problema de Juan, mi esposo”*.

La señora Mabel narra una conversación con su hijo Ricardo en el que él la interroga por el trato que ella recibía de su padre, con quien no construyó vínculo porque no estuvo presente desde la gestación hasta cuando lo conoció cuando nació y luego cuando el niño ya caminaba, incluso no lleva su apellido, *“A veces se sienta y me dice, verdad que ese papá que un día tuvimos o David, -él no dice mi papá- ¿él le pegaba? ¿Con qué le pegaba? Pues me dio muy duro que él me hubiera preguntado eso y me puse a llorar, porque a mí no me gusta recordar eso, si, le conté y le dije que si me golpeaba mucho y por eso fue que nosotros nos separamos”*. La reacción de la mamá denota la afectación en su salud mental, su respuesta emocional está asociada a las características de esa violencia, ella en otro momento, fuera de la entrevista, recordó que fueron tantos los golpes que recibió que incluso le prendió fuego en su cuerpo, después de quemarle toda su ropa y ese fue el detonante para que decidiera dejarlo y asumir en compañía de su padre la crianza de sus tres hijos.

La señora Mabel también relata acerca de su experiencia cuando era niña *“Mi mamá metió el galón de cocinol a la pieza, estaba peleando con mi papá y nos dijo que nos iba a prender y la casa donde vivíamos -mi papá era zapatero-, ahí era el mismo taller, entonces ¿qué hizo mi papá?, nos sacó, nos llevó a una panadería con mi hermana mayor, mi hermana tenía como 11 ó 12 años y nos dejó en una panadería tomando yogur, no se muevan de aquí hasta que llegue. Pero nos dio casi las 7 de la noche y nadie iba por nosotras y nos fuimos con mis hermanas para la casa, cuando llegamos parecía una batalla campal, mi mamá le pegó a mi papá y pues mi papá sacó*

una tabla y mi mamá cogió a otra y le pegó a mi papá con esa tabla de la cama y mi papá le dio una patada y mi mamá cayó y se le reventó el oído. Para mí fue ese un teatro total, porque mi mamá quedo en el piso y ella se hizo la muerta y nosotras claro, el impacto de llegar y ver a mi mamá con el oído roto, era un charco de sangre ahí, porque le salía mucha sangre, mi papá gritaba la maté!, entonces eso fue terrible. Cuando mi papá salió y se fue, mi mamá se levantó como si nada hubiera pasado y ya ahí fue cuando mi mamá se fue, cuando mi mamá volvió yo ya tenía como 10 años, ella volvió como si nada hubiera pasado”.

En este tipo de situaciones, los principales afectados son los niños ya que al presenciar estos comportamientos agresivos al interior del hogar, su desarrollo social y emocional se ve afectado, entrando en un círculo donde prevalecen también conductas agresivas, dificultades en su interacción social, pérdida de seguridad y confianza hacia el adulto protector, miedo, tristeza, tendencia a interpretar de modo hostil la conducta de los otros, baja autoestima, sentimientos de indefensión. Mabel comenta que tuvo una infancia traumática y reconoce que utiliza la violencia con el ánimo de disciplinar a sus hijos. Gómez y De Paul (2003) afirman que no hay evidencias que sustenten si la historia de maltrato es la que lleva a maltratar o es el conjunto de los factores de riesgo que perpetúan el ciclo de malos tratos. De otro lado, Barcelata y Álvarez (2005) opinan que “los padres que en su infancia han sido golpeados refuerzan su experiencia de maltrato, maltratando a sus hijos, presentan baja tolerancia a la frustración; no poseen recursos intelectuales para la solución de problemas sin utilizar la violencia” (p. 38).

4.6.4.2 Violencia en la familia: Maltrato infantil

La Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia, en su artículo 18, define el maltrato infantil como toda forma de perjuicio, castigo, humillación o abuso físico o psicológico, descuido, omisión o trato negligente,

malos tratos o explotación sexual, incluidos los actos sexuales abusivos y la violación y en general toda forma de violencia o agresión sobre el niño, la niña o el adolescente por parte de sus padres, representantes legales o cualquier otra persona.

La vulnerabilidad de este derecho a la integridad personal, tan importante para preservar la vida, trae consigo consecuencias en el desarrollo físico, intelectual, emocional, en las relaciones familiares y sociales del niño o la niña a corto, mediano y largo plazo.

Según Isaza (2006), los castigos humillantes y degradantes son otra forma de ejercer violencia contra los niños y niñas con la intención de corregirlos y se encuentran los insultos, gritos, regaños, amenazas, el ridiculizar, aislar o ignorar al niño o niña. Dentro de las formas de castigo corporal están la bofetada, el puñetazo, golpe con correa, el pellizco, baño con agua fría, quemaduras, encierro, entre otros. Entre los comportamientos infantiles que las madres y padres consideran deben ser castigados físicamente están la desobediencia, las travesuras, portarse mal, no comer, la rebeldía, las rabietas, etc. y las razones que los llevan a usar dichos castigos corporales son porque los consideran oportunos para educar a los hijos, desconocimiento de otras estrategias para enfrentar la situación, falta de control emocional debido al estrés y porque así fueron tratados por sus padres. Igualmente, lo que buscan los padres es el control del comportamiento y que el niño obedezca, evitar que este se repita e imponerse como autoridad.

Los relatos de los participantes en la investigación son contundentes en cuanto a maltrato se refieren, entre ellos tenemos el de Laura, docente de grado primero: *“Recuerdo mucho el caso de Alfonso, insisto porque fue un niño que desde muy bebé fue muy maltratado, llegaba buscando afecto, con mucha necesidad de ser consentido, abrazado, reconocido, pero también con unas ganas impresionantes de llamar la atención golpeando al otro,*

quitándole al otro, parecía que tuviera una lucha interna entre el querer ser algo y no poder y dejarse llevar por lo que le salía de su ser". En el mismo sentido se encuentra Sonia con una necesidad de ser querida, de hablarte todo el tiempo, que le prestes atención para contarte la tragedia de su padrino, de la muerte de su tía, unas historias fantásticas, casi que irreales".

Los niños dan cuenta de diferentes situaciones en que han sido víctimas de maltrato en el seno familiar, así expresa Sonia: *"Me sentía triste cuando mi mamá me maltrataba, me tiró y me hizo pegar contra el cajón de la ropa de mi hermano, me rompí la ceja derecha"... A veces me pegaba con palo, con ganchos, con correa". "A mi hermanito Kevin también le pegaban, tiene las muñecas rasguñadas, (mi mamá) nos quitaba la ropa, nos bañaba con agua fría y luego nos daba correazos, nos pegaba por jugar, por cerrar la puerta del cuarto, a mi hermano le dio con una puntilla en la muñeca".*

De otra parte, se identifican otros testimonios que muestran los comportamientos violentos entre hermanos, Ricardo cuenta *"He tenido rabia porque mi hermana Karen me pega". Otros dan cuenta de cómo la violencia entre los niños es corregida con más violencia, como se aprecia en el mismo testimonio de Ricardo: El otro día Karen iba a llevar una bolsa para la basura y yo fui corriendo y le hale el pelo y ella se puso a llorar y me metí en el baño y mi mamá rompió el bombillo y después yo me salí del baño y después me pegó, me dio una cachetada". Se identifica el maltrato como estrategia para lograr comportamientos adecuados: "Mi mamá me pega porque me porto mal... desordeno las cosas y no las dejo en el puesto".*

El testimonio de Mabel, la mamá de Ricardo, corrobora lo dicho por éste: "Cuando ellos se portan mal y yo me pongo superbrava, entonces él se asusta y ellos se ponen como a echarse la culpa los tres. Ellos saben que si ellos me dicen la verdad, yo los castigo pero no les doy fuate, pero cuando hacen algo que no deben y ninguno me cuenta, ellos saben que su fuetazo se lo ganan, la última vez que les di correa fue porque yo tenía una alcancía

que era para ellos y me le estaban sacando las monedas". Una vez más se justifica la violencia por la desobediencia de los niños y se evidencia la disciplina punitiva con estilos de crianza autoritarios y comenta cómo ella fue víctima de maltrato por parte de su mamá *"Mi mamá estuvo en el Amazonas, ella trajo unas lanzas bien puntudas y una vez le tiró a mi papá con una lanza de esas, pues yo al ver que ella le iba a enterrar eso a mi papá, yo me metí y a mí me la enterró acá y yo tengo esa cicatriz ahí"*. En este caso, podría aplicarse en Mabel el concepto de transmisión generacional de la violencia, el cual se refiere al hecho de que ella presenció violencia entre sus padres, fue víctima de la agresión y el abandono por parte de su madre y fue golpeada por su pareja, la madre de dos de sus niños y ahora en su rol de madre, el rol de afecto, protección y cuidado es remplazado por el daño, la amenaza o el temor y su discurso continúa siendo de afecto y protección, el cual se traduce en "yo te golpeo porque te amo" o "tu haces que te golpee porque te portas mal".

Finalmente, la señora Bertha, nos relata las condiciones en que conoció a Sonia, cuatro años atrás *"La niña llegó en un estado dejetivo, ella tenía conjuntivitis, dermatitis, desnutrición, tenía muchos problemas de pulmones y todo, porque ella (la mamá) se la pasaba en las cantinas con la niña o dormía donde la cogiera la noche. La mamá se la llevaba y cada que ella regresaba al fin de semana, la niña regresaba con una herida, con puntos en la cara, la cara la tiene vuelta nada, porque era puños y contra la pared. El papi Manuel le pegaba, era un chino dos años menor que la mamá, un día llegó con un chichón en la cabeza, decía mi papi Manuel me pegó"*.

Como se puede evidenciar, se hace necesario apoyar desde la institución educativa a los niños, niñas y sus familias, para que adquieran a través del desarrollo de las habilidades de la inteligencia emocional el repertorio de conductas constructivas, opcionales a los comportamientos anteriormente descritos, que contribuyan a la resolución de sus conflictos mediante la asertividad, la empatía, el diálogo, la negociación, el manejo del estrés, entre

otros y que aumente la calidad de sus relaciones y por ende su bienestar emocional.

4.6.4.3 Violencia en la familia: Negligencia

Otra categoría que emerge en la investigación es la negligencia, se utiliza el término para identificar un tipo de maltrato donde los progenitores no asumen la responsabilidad de cuidar, proteger y satisfacer mínimamente las necesidades básicas tanto físicas como emocionales de sus hijos. Según Ruiz y Gallardo (2002), la negligencia se puede desarrollar en el núcleo familiar inconscientemente o por ignorancia, falta de cultura, pobreza o por la incapacidad por parte de los padres para proteger y criar a sus hijos.

Laura, la docente de grado primero, nos cuenta cómo recibió a los niños y niñas y cómo fue su proceso durante el año: *“Llegaban niños sin bañar, me imagino yo dos o tres días, niños sin desayunar, comiendo bom bom bum a las seis de la mañana, esas son muestras superpuntuales de descuido, de negligencia, de falta de afecto (...) Niños con mucha carencia de afecto, con una situación de violencia entre ellos bastante fuerte, una convivencia muy difícil, muy difícil el asumir normas, rutinas, hábitos (...) No tenían acompañamiento, no había quien respondiera por ellos en la casa por su presentación personal, por sus tareas, por sus cuadernos, por absolutamente nada (...), es uno de los años en los que he estado más sola a nivel de acompañamiento en familia, ni siquiera para venir a ver los trabajos de sus chicos, ni siquiera para venir a preguntar cómo van”.*

Para Martínez y Mora (2009), las mutaciones y cambios que ha tenido la familia como consecuencia de la entronización de la globalización ha sido algo grave, el común denominador de la vivencia cotidiana es la desconfianza, el quiebre de la ética y una profunda e inminente transformación de los seres humanos frente al amor y al afecto. Los padres juegan un rol fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, si se preocupan por la educación de sus hijos y colaboran con la escuela de una

manera corresponsable, los resultados serán significativamente más eficaces, el papel de la familia debe estar en función del desarrollo físico, cognitivo, comunicativo, lingüístico, social y emocional de los niños.

La señora Bertha, cuidadora de Sonia, comentaba: *“El papá dice: “es mi hija”. Él me ha peleado varias veces porque dice “me la voy a llevar y lo justo es que viva conmigo”. Por ejemplo, él vino el 28 de diciembre, me la trajo como el 2 de enero, me dijo: ¿qué le falta a la niña?, yo le dije: “los uniformes, se los voté porque el buzo estaba todo roto, no tiene tenis, pues la sudadera si le sirve y la lista de útiles”, ah listo, yo vengo la otra semana y le compro el uniforme y la lista y hasta la fecha estoy esperando y ninguna llamada, ni siquiera el día del cumpleaños”.*

Constituye negligencia física, el abandono del niño, la ausencia de supervisión, las condiciones de insalubridad o higiene personal en los niños, la nutrición o el vestuario adecuados, entre otros. Desatender las necesidades emocionales del niño, la presencia de violencia intrafamiliar o permitirle el consumo de alcohol o sustancias psicoactivas, entre otras, definen la negligencia emocional.

4.6.4.4 Violencia entre pares: Intimidación escolar

La categoría intimidación o acoso escolar hace referencia a una serie de insultos, amenazas, provocaciones, maltratos y humillaciones repetidas entre estudiantes, las cuales refieren constantemente. Guiso y Ospina (2010) citan a Nansel (2001), citado por Orpinas y Horne (2008), quien señala que:

(...) un alumno sufre intimidación escolar cuando otro estudiante, o grupo de estudiantes, dice o hace cosas desagradables contra él o ella. También es intimidación escolar cuando a un alumno se le molesta de manera repetida en alguna manera que no le agrada pero no es intimidación escolar cuando dos alumnos de fuerza equivalente discuten o se pelean (Guiso y Ospina, p. 540).

Los siguientes relatos de las madres dan cuenta de situaciones de intimidación que sucedían al anterior del grupo. Isabel, la madre de Patricia hace visible el uso de la violencia psicológica entre pares: *“Su debilidad... ella me decía que de pronto por ser muy sensible, los demás niños se aprovechaban de eso para hacerla sentir mal”*. Martha, la mamá de Cristina comentaba *“El año pasado hubo un compañerito o una compañerita que le rasguñó la cara y ella me dijo: mami me pegaron. También se veía mucho robo, Cristina fue una de las niñas que a lo último le robaron toda la cartuchera”*.

La intimidación, como se puede extraer de los relatos, se dio con más frecuencia de manera física y directa. Afirman los autores que en esta intimidación hay una intención de empequeñecer al otro, apoderarse de sus cosas, el intimidador ejerce tal poder de dominación sobre el otro y no se requiere expresar los motivos para tal agresión, la cual puede darse tanto en público como camuflada a través del juego brusco.

Al momento de trabajar con ellos la guía de identificación de emociones, a las preguntas *¿Estoy triste cuando...? ¿Lo que más me enfada es...?* Jaime, de 7 años decía *“me molesta que mis amigos no me entiendan y me comiencen a pegar y que en la clase ellos comiencen a molestar a mis demás amigos, me da rabia que me comiencen a decir groserías”*. Sandra comentaba *“Estoy triste porque Joan me dice que soy la hija del diablo, me da rabia cuando me fastidian y me dicen que soy una niña negra”*. Ximena afirmaba *“Me da rabia que Mauricio o Carlos me peguen”*. Varios niños señalaban a *“Alfonso, es el que da severos puñetazos, siempre que paso por su puesto me pega y me duele (...) y también quería molestar a una niña y hacerla caer”*.

Guiso y Ospina (2010) citan a Calvo y Ballester (2007), quien afirma que las víctimas y los observadores (niños, niñas, adultos) generalmente ven al agresor como aquella persona que tiene la capacidad de hacer daño sin

motivo, afectándolos física y emocionalmente. En la intimidación los observadores asumen diferentes roles, los que cuestionan el acto agresivo, quienes actúan en defensa de los derechos de las víctimas o quienes asumen una actitud indiferente viendo a las víctimas con lástima o débiles.

En la guía “reconocimiento de emociones en situaciones de aula” se les preguntaba cómo se sentían si observan que un niño(a) agrede físicamente a un compañerito(a), los niños respondieron “Triste porque eso es malo y a Dios no le gusta”, “triste, los calmo y los separo”, “triste porque eso es mala educación”, “me pongo triste, no me gusta que le peguen a los otros niños”, “muy mal porque golpea a un compañerito, pasa con Juan Felipe que sabe pelear”, “muy mal porque eso es no respetar, hay que cuidar a los humanos y al mundo”.

Según estudios realizados en Colombia por Jiménez, Castellanos y Chaux (2009), el 29% de los estudiantes de grados quinto y noveno declaran haber sido víctimas de intimidación, no se menciona qué pasa en grados iniciales, como es el caso del grado primero objeto de estudio. Resultado de este tipo de situaciones intimidantes fue el hecho que una niña después de las vacaciones de mitad de año no quisiera volver más a la escuela porque la molestaban, refería que le decían constantemente gorda y la madre la retiró de la institución. Algunas madres le comentaban a la docente el malestar que sentían sus niños porque los molestaban, les pegaban o amenazaban y por ello se mostraban renuentes a asistir a la escuela.

La escuela no es ajena al conflicto que se vive al interior de las familias y en el entorno barrial, los niños que eran identificados como los que más pegaban, molestaban o se peleaban entre ellos, son niños con grandes carencias afectivas, víctimas de negligencia y maltrato por parte de sus padres y la respuesta a dichas situaciones se evidenció en la conflictividad, la agresión constante que manifestaban en el aula, en el patio de recreo o fuera de la institución.

4.6.4.5 Violencia en la comunidad: Presencia de pandillas

Otra de las categorías en la presente investigación es la presencia de pandillas, vivir y convivir en un contexto como La Paz donde hay presencia de pandillas y grupos de “limpieza”, como dicen los niños, e interactuar con ellos, porque sus miembros son familiares del amigo o porque crecieron en la misma cuadra, lleva a que los niños normalicen las situaciones que se dan en el barrio y en ese imaginario se vayan apropiando de sus dialectos, sus formas de organización o modus operandi, el siguiente testimonio lo presenta Fabián de 8 años de edad: *“Antes amenazaba, un chino de la tarde me debía tres borradores y dos lápices, en refuerzo de preescolar me los botó. Le estaba cobrando \$300, se llama Camilo (...) Una pandilla es cuando uno anda con tantos chinos en la calle, cuando están grandes comienzan a ser ñeros, son los que andan en la calle y no tienen nada que hacer, roban a la gente, los matan, dicen groserías, se meten a las casas a robar, fuman pegante, cigarrillo, marihuana, sé cómo huele, no me gusta porque si lo huelo después cuando grande se vuelve uno marihuanero (...) Es mentira lo que dice la profe de que tengo pandilla, desde hace tiempo estaba con Carlos, Darío, David y John. El otro día me salí de la pandilla porque siempre toca gastarle, porque si no inventa que yo le digo que vamos a robarle. No me gusta él porque cuando traigo plata me toca gastarle, es mi mamá quién nos da la plata, \$1.000 para comprar salchichón y pan. Carlos sacó a John porque no les gastaba y yo también me salí”*.

Pesca, Mariño y Otros (2011) en su libro *¿Las pandillas en Bogotá?* refieren que la pandilla

“Constituye una expresión eminentemente juvenil y urbana, en la que prevalece el machismo como reproducción cultural; afirma la búsqueda de afecto y reconocimiento por parte de quienes allí se han convocado; expresa la vinculación, aunque sólo sea conflictiva, frágil y limitada, con la familia; recoge la historia personal de violencia, atribuida en gran medida a la

familia de origen y al entorno social (...). Altera de alguna manera los patrones de seguridad ciudadana por el ejercicio de su violencia interna y externa; desafía los principios del consumo excluyente, mediante la comisión de delitos; asume su conformación como el espacio menos inseguro para vivir; funciona como escuela de la vida y para la vida concreta; encuentra en sus dinámicas internas un espacio para el ejercicio de la libertad, como no lo encuentra en otro lugar” (Pesca, Mariño y Otros, 2011 p. 21).

Perea (2004), afirma que las pandillas proliferan en las grandes ciudades ricas y pobres, grandes y pequeñas, “su violencia estremece por la intensidad de sus manifestaciones y su desapego de cualquier argumentación legítima; su afuera del orden sume en la perplejidad por la fuerza de una vida joven que hace caso omiso de toda normatividad”. Afirma que la pandilla es una opción de vida que se estructura en la violencia, sus agresiones se encadenan con las violencias de los vecinos y otras pandillas. La diferencia entre una u otra pandilla está dada por el momento y lugar en que aparece, su nivel de criminalidad, los aliados y adversarios que tenga. Menciona el autor que el cuchillo es su arma distintiva y el arma de fuego aparece dependiendo de la trayectoria de la pandilla, de la experiencia individual del parcerero y del nivel de violencia de la ciudad.

Los relatos de las madres dan cuenta de la presencia de las pandillas en el sector donde se encuentra localizada la institución educativa. La señora Amanda comentaba: *“Es mucha la delincuencia acá” (...)* Diana (7 años de edad) *le tiene miedo cuando a veces se agarra allá la pandilla y empiezan a tirarse, a insultarse, a dar plomo. Ay esa niña se pone como histérica, siente uno que su corazoncito se pone que le palpita de los nervios, eso a ella le da mucho miedo*”. Mabel, mamá de Ricardo refería: *“Allí a mi cuadra llego una nueva banda pero no pasan de los 15 años y andan con revolver y todos con*

unos cuchillos impresionantes y se paran ahí en la esquina, yo por eso no los he dejado salir mucho (los hijos) porque también me da mucho miedo eso". La señora Bertha, cuidadora de Sonia comenta lo que le sucedió con su hija menor: *"Yo me concentre mucho en mi trabajo y no le puse cuidado a ella, era la última... la descuidé y dio con sus supuestos amigos que la descarrilaron, cuando yo me di cuenta ella ya estaba consumiendo pegante, andaba armada y estaba de campanera en una pandilla"*

Acero y Otros (2007), a partir de la revisión de estudios en violencia juvenil de 1990 a 2003, reportan que los factores de riesgo involucrados en la violencia de niños y adolescentes tienen que ver con un ambiente familiar desfavorable. La criminalidad en los padres, el maltrato infantil, las familias disfuncionales, las familias uniparentales, las prácticas de crianza inadecuadas, las familias numerosas y la baja cohesión familiar, predisponen a los jóvenes a cometer acciones violentas. Por otro lado, ser testigos de violencia intrafamiliar o de actos violentos por parte de los padres predispone tanto a ser víctima como victimario de actos violentos. Igualmente mencionan que el asociarse con pares problema o consumidores de drogas, son predictores importantes de violencia.

4.6.4.6 Violencia en la comunidad: Expendio y consumo de sustancias psicoactivas

Otra categoría que emerge producto de las entrevistas a los niños y sus madres es el expendio y uso de sustancias psicoactivas. El uso se refiere al consumo moderado o esporádico de una sustancia. Lo que resume la relación entre el consumidor y una sustancia adictiva legal (alcohol, cigarrillo) en el estadio de uso es la moderación, la capacidad de suspender y la escasa toxicidad de la sustancia. El abuso es definido como un patrón desadaptativo de consumo de sustancias que conlleva un deterioro o malestar clínicamente significativo que se expresa durante más de un año. La dependencia contempla un elemento fundamental: la primacía que tiene la actividad de consumir la sustancia por encima de cualquier otra. La

persona vive en función del consumo, de la consecución de la sustancia y de la omisión de las consecuencias que trae a su vida y a su entorno.

De acuerdo con las tendencias de los patrones de consumo de las sustancias psicoactivas, la edad de inicio es cada vez más temprana. El estudio de consumo de SPA en Bogotá, 2009, muestra que hay cada vez más niños niñas que las experimentan.

Dentro de las sustancias ilícitas, la marihuana es la sustancia es la que presenta mayores prevalencias, la edad comprendida entre los 12 a 17 años tiene un porcentaje del 3.5%. De las 28 mil personas que consumieron cocaína durante el año 2008, el 56.3% se clasifica en el grupo de situación de abuso o dependencia.

Las prevalencias altas corresponden al consumo de drogas lícitas, como el alcohol y el cigarrillo. En el grupo de 12 a 17 años, 21% de las personas encuestadas declara consumir alcohol. La mayor proporción de personas con consumo de riesgo o perjudicial de alcohol se encuentra en las localidades Rafael Uribe, Antonio Nariño y San Cristóbal (12.64%)

Y es en la localidad Rafael Uribe, en el territorio Diana Turbay, donde está ubicado el Colegio La Paz. La gran mayoría de los estudiantes saben del consumo de marihuana y el bazuco por parte de grupos de jóvenes y niños en su barrio, al igual que sus padres y vecinos. Reportan que conocen los lugares aledaños a sus hogares “catalogados como ollas” donde expenden dichas drogas, los cuales también se encuentran en los alrededores de la institución.

La versión de la Señora Bertha, cuidadora de Sonia, da cuenta de la situación de consumo de una de sus hijas y de la mamá de Sonia: *“La descuidé (a su hija de 14 años) y dio con sus supuestos amigos que la descarrilaron, cuando yo me di cuenta ella ya estaba consumiendo pegante, andaba armada y estaba de campanera en una pandilla, pero bendito mi Dios yo me di cuenta a tiempo y hasta ahora empezaba en el pegante y en el*

alcohol". Refiriéndose a la mamá de Sonia comentaba "Cuando la mamá de ella llegó a mi casa, ella se fue a vivir con mi sobrino, ella era viciosa, alcohólica, de todo".

En el estudio que hacen Torres, Posada y Berbesi (2010), entre los factores de riesgo para el abuso de las sustancias psicoactivas entre los adolescentes están el haber estado expuesto a la negligencia durante los primeros años, entendida ésta como la falta de atención, abandono temporal e incumplimiento de las necesidades básicas de los adolescentes y la violencia intrafamiliar.

Otro de los factores de riesgo que se menciona es el consumo por parte de algún miembro de la familia, especialmente el padre, para los docentes de La Paz es conocido que los familiares de los niños son o expendedores o consumidores de sustancias psicoactivas, condición que los deja en riesgo inminente, Fabián de 8 años refería *"Ellos (los ñeros, decía) fuman pegante, cigarrillo, marihuana, sé cómo huele, no me gusta porque si lo huelo después cuando grande se vuelve uno marihuano"*. Como factores protectores encontraron la buena supervisión de los padres, comunicación efectiva y un ejercicio estricto de la autoridad.

Palacio (2007) afirma que la sustancia contribuye al logro de consecuencias deseables o no para el individuo mismo, su grupo de referencia inmediato y la sociedad en general, no solo dependiendo de sus características, sino de la relación que construya con el sujeto y su entorno".

4.6.4.7 Resiliencia

La última categoría que emerge en la investigación es la resiliencia. Cyrulnik (2002) la define como un proceso que permite retomar algún tipo de desarrollo a pesar de la ocurrencia de una situación traumática. Para él, se puede hablar de resiliencia sólo si se ha producido un trauma o experiencia adversa que, aunque se instala en la historia del sujeto y no se olvida,

permite seguir adelante y continuar su vida, manifestando una evolución adecuada.

La señora Martha, mamá de Cristina, nos da cuenta de su experiencia “Yo prácticamente de niña lo perdí todo, yo nunca supe que fue tener una mamá y un papá. (...) A mí me abandonaron de un año, a mi esposo lo abandonaron igual de un año, él vivió una infancia de maltrato infantil como hasta los 10 años y yo la viví hasta los 9 años... El de niño sufrió mucho maltrato, a los 13 años el encontró a los hermanos de crianza muertos, entonces él no sonreía, el no lloraba, guardaba todo eso en su corazón... los mismos vecinos los mataron. (...) Me crie con mi abuela pero todo el mundo que llegaba a la casa me maltrataba, me pegaba, porque Dios es misericordioso y tenía algo grande para mí, no permitió que me violaran, porque me mandaban de una finca a otra a recoger leche y un día iba pasando por un cafetal y un señor que iba pasando me tiró al piso y yo vi que él se mandó la mano a la correa... y arrancho a correr y la botella de leche donde yo la llevaba se rompió y yo llegué a la finca y el corazón me latía a mil por hora, ¿qué vine a ser yo? me mantenía amargada, resentida, no conocí a mis padres porque me abandonaron de un año y la verdad fue mucho maltrato físico y yo me prometí, jamás haré con mis hijos eso, mis hijos no tienen ni qué vivir lo que yo viví, ni qué saber lo que yo viví, hasta el día de hoy mis hijos no lo saben (...) Caro ha sido una sanidad para mi corazón porque yo nunca pude experimentar lo que fue tener una mamá. A veces le digo a Carol juguemos que tú eres mi mamá y yo soy tu hija, entonces Carol empieza a consentirme, entonces yo digo, Dios es fiel porque esas manos tan pequeñas, esta niña tan pequeña me ha podido dar lo que nunca experimenté con mamá (...) Los dos vivimos experiencias muy similares frente al maltrato infantil, entonces el Señor lo hace libre a uno de todos los rencores, de todas esas cosas porque eso le pertenece a la vieja naturaleza, al viejo pasado que uno trae, entonces ya Dios lo transforma a uno y puede tener sanidad (...) Dios lo transformó, quitó todo ese dolor,

ahora es un hombre muy alegre, juega con sus hijos, nunca recuerda su pasado, pero él si le contó a los niños que a él le habían matado los hermanos, mientras yo nunca les he contado nada porque yo veo que no hay necesidad, porque para qué traer algo que ya quedó allá y para venir a empañarle la infancia a mis hijos, yo quiero que mis niños sean alegres, que ellos no sufran ningún trauma, que mis hijos no repitan lo que yo viví, ni que les falte nada”.

Igualmente Becoña (2006) menciona que la resiliencia se refiere a la capacidad de las personas de hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e incluso ser transformado por ellas. Cita a Luthar y Otros (2000) quienes señalan que el proceso de adaptación que se da debe cumplir dos condiciones 1) la exposición a una amenaza significativa o adversidad severa y 2) el logro de una adaptación positiva en el proceso de desarrollo. La resiliencia equivaldría a la resistencia al sufrimiento, según Becoña (2006), la habilidad para afrontar con éxito el estrés y los eventos adversos proceden de la interacción de diversos elementos en la vida del niño, citando a (Kumpfer et al., 1998): el temperamento biológico y las características internas, especialmente la inteligencia; el temperamento del niño y el locus de control interno o dominio; la familia y el ambiente de la comunidad en la que el niño vive, especialmente en relación con su crianza y la calidad de apoyo que están presentes; y, el número, intensidad y duración de circunstancias estresantes o adversas por las que ha pasado el niño, especialmente a temprana edad.

La señora Mabel, madre de Ricardo, compartió su historia de vida de la siguiente manera: *“Yo no me crié con mi mamá, ella se fue cuando yo tenía 5 años y mi hermana 4, ella se llevó a mi hermana mayor y nosotras nos quedamos con mi papá (...) Mi mamá metió el galón de cocinol a la pieza, estaba peleando con mi papá y nos dijo que nos iba a prender, y la casa donde vivíamos, mi papá era zapatero, ahí era el mismo taller, entonces*

¿qué hizo mi papá? nos sacó, nos llevó a una panadería con mi hermana mayor, mi hermana tenía como 11 ó 12 años y nos dejó en una panadería tomando yogur, nos dijo: “no se muevan de aquí hasta que llegue”. Cuando llegamos parecía una batalla campal...mi mamá le pegó a mi papá y pues mi papá sacó una tabla y mi mamá cogió a otra y le pegó a mi papá con esa tabla de la cama y mi papá le dio una patada y mi papá cayó y se le reventó el oído, para mí fue ese un teatro total porque mi mamá quedo en el piso y ella se hizo la muerta y nosotras claro, el impacto de llegar y ver a mi mamá con el oído roto, era un charco de sangre ahí, porque le salía mucha sangre, mi papá gritaba la maté, cuando mi papá salió, mi mamá se paró como si nada hubiera pasado y ya ahí fue cuando mi mamá se fue, cuando mi mamá volvió yo ya tenía como 10 años, ella volvió como si nada hubiera pasado, después volvió y se fue, cuando volvió yo iba a cumplir 13, pero mi papá siempre volvía con ella por nosotras, pero mi mamá tomaba, ella llegaba a pegarle a mi papá y si mi papá no le ponía cuidado, llegaba y rompía las cosas y empezaba a tirarle (...) Mi mamá estuvo en el Amazonas, ella trajo unas lanzas bien puntudas y una vez le tiró a mi papá con una lanza de esas, pues yo de ver que ella le iba a enterrar eso a mi papá, yo me metí y a mí me la enterró acá y yo tengo esa cicatriz ahí (...) Yo tengo unas cosas en la cabeza, por eso yo me separé, yo no quiero que mis hijos vivan el maltrato que vivimos nosotros, porque en ese caso fue con mi papá (...) mi papá me habla de eso, me dice yo no sé ustedes cómo no rechazan a su mamá y no!, nosotros la visitamos, la llamo, que tiene mamita, yo a mi mamá la respeto mucho, pero mi mamá nunca ha estado con nosotras, él que nos enseñó a nosotras cuando nos desarrollamos fue mi papá”

Las anteriores historias de vida describen situaciones extremas padecidas en su infancia por estas madres y que, en alguna medida tuvieron la capacidad de enfrentar y transformar la situación hostil, porque tuvieron para Mabel, la figura paterna y para Martha, el haber encontrado la religión “el Señor lo hace libre a uno de todos los rencores, de todas esas cosas porque eso le pertenece a la vieja naturaleza, al viejo pasado que uno trae, entonces ya

Dios lo transforma a uno y puede tener sanidad", fue la fe, el medio para darle sentido a su vida, le ayudó a otorgar un significado positivo al dolor y al sufrimiento.

Amar, Kotliarenko y Abello (2003), afirman que esta capacidad de afrontamiento no solo está referida a las personas, sino también a los sistemas (familias, grupos, comunidades) para manejar las situaciones adversas. Las diversas definiciones del concepto de resiliencia enfatizan las siguientes características del sujeto: habilidad, adaptabilidad, baja susceptibilidad, enfrentamiento efectivo, capacidad, temperamento especial y habilidades cognitivas.

En su investigación encontraron que "los niños que viven en un ambiente de continua violencia intrafamiliar tienden a normativizar el ambiente abusivo en casa y eso les proporciona un medio para establecer un estado funcional de equilibrio en un ambiente poco fiable. La mayoría de niños estaba de acuerdo en que la habilidad de tolerar a un padre abusivo estaba relacionado a la forma de ver la violencia como una manera cotidiana de vivir" (p. 172).

Igualmente, confirmaron que las características de los niños resilientes tienen que ver con la percepción de verse así mismos como personas autovaloradas, al tener unos padres, familia y personas cercanas (vecinos, docentes) capaces de mostrar y recibir afecto a pesar de las circunstancias adversas y que se convierten en fuente que les favorece su autoestima. Se perciben con capacidad de autoregularse ante las situaciones que le generan sentimientos de desagrado y asumir sus responsabilidades, tomar decisiones y buscar ayuda. Los niños "tienen sueños y fantasías acerca de las familias que conformarán en un futuro, de sus metas, realizaciones personales, esperanzas de cambio, lo que posibilita la personalidad resiliente en medio de situaciones de adversidad" (p.185).

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Es innegable que el entorno familiar en el que se desenvuelve el niño o la niña, representa la pieza principal en su andamiaje emocional, motor de vida y de relaciones. Por ello se piensa que la educación emocional, el aprendizaje de las habilidades de la inteligencia emocional, deben impulsarse inicialmente en el hogar y luego en la escuela como parte de su desarrollo integral.

¿Cómo esperar que un niño de La Paz se sienta valorado, comprendido, respetado si en su hogar no encuentra ese punto de atención, contención y acogida? Para poder entender el mundo interno de muchos de los niños de grado primero, hay que partir de entender las relaciones que han establecido con su familia, con su grupo social más próximo, cómo se han adaptado a las circunstancias que los reprime o los hace crecer, cómo se han construido a partir de ese otro, sea madre, o padre, aquel adulto que asume ese rol y que lleva en sus recuerdos huellas de dolor por la violencia que enfrentó en su infancia, que encontró unos vínculos débiles y relaciones distanciadas. Lo importante es el ahora de estos niños, también de sus madres y aquí la escuela entonces juega un papel importante, porque los niños y sus familias, no son tabulas rasas, no cuenta sólo lo académico, tan vital es educar las emociones, por ello hay que empezar a transformar las relaciones familiares, esos vínculos afectivos, porque el vínculo es la base sobre la que se construyen los seres humanos.

Teniendo en cuenta el análisis de la investigación se puede concluir que los niños y niñas de grado primero poseen en un nivel básico, los cuatro niveles del modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey: percepción, evaluación y expresión emocional, la emoción facilitadora del pensamiento, la comprensión emocional y la regulación emocional. En general los niños tienen la habilidad de identificar correctamente sus propias emociones y las de los demás y sus respuestas comprometen sus vivencias cotidianas, se les facilita más cuando se les menciona inicialmente la emoción a diferencia de

cuando se les pregunta ante una situación ¿qué sientes? Sólo 7 niños, de 31, mencionan las reacciones fisiológicas que acompañan por ejemplo a la emoción miedo.

Para el segundo nivel, la emoción facilitadora del pensamiento, la gran mayoría integran sus sentimientos a la forma como piensan y expresan las situaciones asociadas a la emoción, establecen una relación coherente entre la emoción y la explicación ofrecida para dicha emoción. De 31 niños que respondieron la guía 2, 5 niños, afirmaron que cuando tienen mucha rabia les provoca jugar, dormir o que los abracen, están generando pensamientos positivos que les permiten optar por una alternativa distinta al pegar.

Con respecto a la comprensión emocional, teniendo en cuenta la edad sus vivencias particulares, sus fantasías y el contexto en el que se desarrollan, los niños de grado primero del Colegio La Paz, poseen la habilidad de dar respuesta al por qué de las emociones que se mencionan en cada una de las frases. Tienen la habilidad, a partir de las situaciones particulares de aula de comprender las emociones de los otros (docente y compañeros) y las consecuencias de las mismas.

En cuanto a la regulación emocional, se evidencia en algunos niños que poseen algunas habilidades básicas dentro de este nivel que les permite pensar y tomar posición frente a situaciones que en otros provoca impulsividad y agresión. Los resultados del análisis de la Guía 2 dan cuenta que a 15 niños de 31, les provoca pegar y a 17 niños de 31, lo que más les cuesta controlar es la rabia. En la Guía 3, de 23 niños que respondieron, 14 afirman categóricamente “no pasa conmigo” o “yo no hago eso” refiriéndose a situaciones de aula de pérdida de control emocional asociado a agredir físicamente a un niño, burlarse de él o molestar en clase.

Como lo destaca Mayer (2001) para esta habilidad juega un papel primordial el vínculo, esa interacción tan importante que se establece con ellos desde su nacimiento, el adulto comienza a modelarle ese tipo de expresiones

emocionales a través de la sonrisa, del lenguaje corporal y emocional, situación que referían las madres en la entrevista.

En cuanto a las madres, a partir de las respuestas que dan acerca de las emociones de sus niños, se puede evidenciar que poseen las tres primeras habilidades del modelo de inteligencia emocional en un nivel básico, esto es, la percepción, evaluación y expresión de las emociones, la emoción facilitadora del pensamiento y la comprensión emocional. Poseen la habilidad de hacer lectura de las emociones de sus niños, establecen una relación coherente entre la emoción expresada por sus niños y la explicación de la misma, relacionadas con su vida cotidiana y comprenden las causas de dichas emociones.

Dado que en la Guía 2, frases para promover la autoconciencia emocional y la Guía 3, identificación de emociones en situaciones de aula, no estaban dirigidas hacia ellas, es difícil a partir de las respuestas, tener precisión en sus propias habilidades de inteligencia emocional a partir de estos instrumentos. Pero, para el caso particular de las entrevistas, se desprenden de éstas, relatos de niños y madres que evidencian que la violencia los ha permeado desde su infancia, los estilos de disciplina utilizados como el castigo físico, dan cuenta que hay un déficit en cuanto a regulación emocional se refiere, no hay un aprendizaje previo que les permita pensarse sus emociones de la manera como lo presenta el modelo. Se visibilizan muchas situaciones de la vida diaria en los niños y sus madres que desencadenan respuestas emocionales negativas y a pesar de que, haya una reflexión posterior al uso del castigo físico y reconocimiento de haber tenido la posibilidad de actuar de otra manera, en el momento de los eventos se actúa por impulso, por tanto, para las madres, el segundo nivel del Modelo no se cumple, porque la emoción no se convierte en facilitadora del pensamiento para generar un acción y situación diferentes, las emociones que expresan generan un estado de bienestar –desahogo de estrés- y malestar por haber incurrido en acciones violentas y haber causado dolor.

Si el desarrollo emocional es el motor de vida de todo individuo, se requiere que tanto el niño como su adulto significativo tengan la capacidad de interactuar afectiva y efectivamente sin la mediación de la violencia (con su carga emocional). La institución educativa, a través de la escuela de padres y en las reuniones con los directores de grupo, tiene, en primer lugar, la tarea de estrechar el vínculo con los padres, y en un esfuerzo conjunto aprender a desarrollar sus competencias emocionales, el primer paso se dio durante el año lectivo cuando el interactuar de la docente con los niños se estrecharon sus vínculos y desde el reconocimiento de sus historias de vida, la mirada hacia los niños no fue desde las carencias sino de sus potencialidades, por ello es tan importante que el rol del docente se resignifique y es entonces cuando cobra validez lo afirmado por Fernández-Berrocal y Ramos (2005) “el profesor ideal para este nuevo siglo tendrá que ser capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales” (p.374).

Dice el refrán popular “nadie da de lo que no tiene”, el primer paso es el reconocimiento de su ser emocional. De igual manera, las reuniones de docentes y las jornadas pedagógicas, se constituyen en una oportunidad para desarrollar en su equipo docente estas habilidades en sí mismos. Tanto los niños como los adultos requieren un desarrollo emocionalmente sano, ese aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser es posible lograrlo a través de la adquisición de las habilidades de la inteligencia emocional, porque a partir de ellas, estarán en la capacidad de afrontar eficazmente los desafíos que se les presenten en su vida cotidiana y porque les permitirá mejorar su salud mental y emocional.

Para que los niños se sientan, amados, se requiere de unos padres que los amen, que expresen su afecto de forma positiva. Estudios citados por Cuervo (2009) evidencian que los niños cuyos padres responden negativamente a sus demostraciones de afecto, tienden a compartir menos con otros, son más agresivos verbalmente, y evitaban el contacto social, por el contrario los

niños que tienden a enfocarse más sobre los sentimientos mientras se relacionan con sus pares, tienen padres que muestran los mismos comportamientos sociales y afectivos cuando interactúan con sus hijos y aquí cobra importancia el cambio en los estilos de crianza autoritarios y permisivos que poseen las madres del presente estudio. La familia y unas pautas de crianza adecuadas, una buena dosis de afectividad, comunicación y apoyo entre padres e hijos, desde la primera infancia, son fundamentales para el crecimiento personal, la interiorización de valores, la adquisición de habilidades sociales y la toma de decisiones para resolver los conflictos que se suscitan en las relaciones humanas.

De otra parte, en la institución educativa se debe resignificar el acompañamiento en el aula, porque los niños son seres que aprenden no solo desde lo racional sino desde lo emocional. *Educación con sentido*, desde la perspectiva del PEI de la institución, significa contemplar el desarrollo integral de los niños a través del fomento de habilidades tanto cognitivas, como físicas, lingüísticas, morales, afectivas y emocionales. Desde la escuela, para el cumplimiento de los cuatro pilares propuestos por Delors (1996), se ha de enseñar al niño a conocerse a sí mismo y dentro de ese conocimiento se tiene que partir de la dimensión emocional; conocer las propias emociones, la relación estrecha que tiene con el pensamiento y la acción debe ser uno de los objetivos de la educación. Igualmente, la escuela es fundamental como apoyo para los niños que en su diario vivir reciben malos tratos, las experiencias positivas vivenciadas en el aula de clase como el vínculo afectivo que se establezca entre el docente, los niños y sus familias, permitirá potenciar la expresión de sentimientos, mediante espacios, tiempos y recursos para que esta comunicación con el niño sea de calidad. Para Palou (2004), los pensamientos y emociones de los niños son una fuente básica para que los adultos puedan entender sus vidas, sus progresos o bloqueos, y poder, a partir de aquí, interpretarlos, acogerlos y quererlos con lo que tienen y lo que son. Las actitudes que pueden facilitar un

crecimiento emocional en el aula son: transparencia, para ser honesto con uno mismo y con los demás, confianza, en la capacidad de los otros y la propia, tacto, para tener una escucha sensible del entorno, paciencia, para esperar, responsabilidad, para asumir compromisos, elasticidad, para ser flexibles y adaptables y armonía, para recuperar el equilibrio que nos permite estar bien con nosotros mismos.

La tarea educativa en La Paz, implica poner en juego las habilidades de regulación y expresión emocional. Para empezar, los docentes tienen que aprender a reconocer sus propios límites y posibilidades personales para hacer frente a los retos que representa tener unos niños y niñas con las dificultades manifestadas en la presente investigación. Además de teorizar acerca de las emociones con los niños, la institución educativa debe constituirse en un ambiente que eduque no solo desde la palabra, sino desde el ejemplo: esto es, desde la propia vivencia de los niños con sus docentes, con sus administrativos, porque educar en la emoción implica hacerlo desde el sentir y no desde el decir con la propuesta pedagógica que desarrollen en el aula en torno a la inteligencia emocional.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BOWLBY, John (1993). *El vínculo afectivo*. Ediciones Paidós Ibérica S.A. 1ª reimpresión en España

BRONFENBRENNER, Urie (1987). *Ecología del Desarrollo Humano*. Ediciones Paidós, Ibérica S.A.

BROWN, Tomas y WALLACE, Patricia. *Psicología Fisiológica* (1991). McGraw Hill, México 1991

CYRULNIK, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa. Consultado el 26 de marzo de 2011.

DAMASIO, Antonio (2006). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Editorial Crítica S.A. Barcelona

FERNANDEZ-BERROCAL, Pablo y RAMOS DIAZ, Natalia (2005) "*Corazones Inteligentes*". Editorial Kairós, S.A, Barcelona.

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA-UNICEF (2009). *Código de la Infancia y la Adolescencia*. Versión comentada. Panamericana Formas e Impresos, S.A.

GOLEMAN, Daniel (1996). *La inteligencia emocional*. Javier Vergara Editor S.A., Buenos Aires, Argentina

ISAZA M. Leonor (2006). *Sin golpes, ni gritos. Descubriendo la crianza positiva. Manual para agentes educativos para trabajar con padres y madres*. Save The Children Reino Unido. La Imprenta Editores Ltda. Bogotá.

LEY GENERAL DE EDUCACION. LEY 115 DE 1994. Conjunto de normas y disposiciones que regulan la educación en el territorio nacional.

MARTINEZ, Jorge E. y MORA, Aura (2009). *Los lazos del amor en la globalización*. En resignificar la globalización, Neira Sánchez Fabio. Bogotá, Universidad de La Salle, p. 171-196.

NEEDLMAN, Robert D. (1997). *Crecimiento y Desarrollo*. Tomado de módulo de Neurodesarrollo y Desarrollo Cognitivo. Maestría en Desarrollo Educativo y Social CINDE.

PALOU V., Silvia (2008). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Propuestas educativas. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L., Barcelona

PLAN SECTORIAL DE EDUCACION. BOGOTA 2008-2012 "Educación de calidad para una Bogotá Positiva".

VALLES Arándiga, Antonio (2009) *La inteligencia emocional de los padres y de los hijos*. Ediciones Pirámide, Madrid.

VIVAS, Mireya, GALLEGO, Domingo y GONZÁLEZ, Belkis (2007) "Educar las emociones" Producciones Editoriales C. A. Mérida, Venezuela.

FUENTES ELECTRONICAS

ACERO, Angela, ESCOBAR, Franklin y CASTELLANOS, Gabriel. (2007). Factores de riesgo para violencia y homicidio juvenil. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, año/vol. XXXVI, número 001. Asociación Colombiana de Psiquiatría, Bogotá, Colombia pp. 78-97. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/806/80636107.pdf> Consultado abril 29 de 2012.

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, SECRETARÍA DE SALUD Y OFICINA DE LAS NACIONES UNIDAS CONTRA LA DROGA Y EL DELITO (2010). *Estudio de Consumo de sustancias psicoactivas en Bogotá*, D.C. <http://www.descentralizadrogas.gov.co/Portals/0/Estudio%20de%20Consumo%20en%20Bogota.pdf> Consultado abril 29 de 2012

AMAR, José Juan, KOTLIARENKO María Angélica y ABELLO, Raimundo (2003) *Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar*. *Revista Investigación & Desarrollo* Vol. 11 No. 1, p. 162-197. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/viewArticle/1134> (mayo 20 2012)

BARCELATA E. Blanca y ÁLVAREZ A., Iliana (2005) *Patrones de interacción familiar de madres y padres generadores de violencia y maltrato infantil*. *Acta Colombiana de Psicología* 13, p. 35-45. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3182323> (Mayo 19 de 2012).

BECOÑA, Elisardo (2006). *Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto*. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica* vol. 11, N3., pp. 125-146. Consultado el 8 de abril de 2012.

BRUNER, Jerome (1983). *Juego, pensamiento y lenguaje*. http://www.sdbaro.org.ar/files/formacion/pedagogia/documentos/juego_pensamiento_lenguaje.pdf Consultado mayo 1 de 2012

BRONFENBRENNER, Urie (1985) *Contextos de crianza del niño: Problemas y Prospectiva*. *Revista Infancia y Aprendizaje* No. 29, 1985, págs. 45-56. Acceso web <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668368> (Consultado el 12 mayo de 2012)

COHEN, Jonathan (2003). *La inteligencia emocional en el aula*. Proyectos, estrategias e ideas. Editorial Troquel S.A. Capital Federal Argentina, Tomado de <http://books.google.com.co/books?id=gorF2IM-u1sC&printsec=frontcover&hl=es>. Consultado, marzo 14 de 2012

CUERVO M., Ángela (2010). *Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia*. Revista Perspectiva Psicológica, Vol. 6 / No 1 / 2010 / pp. 111 – 121. (Consultado el 19 de mayo)

DARDER VIDAL, Père y BACH COBACHO, Eva. (2006) *Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones*” pp 55 a 84. Revista Teoría Educativa 18, 2006. Ediciones Universidad de Salamanca. Consultado en http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3202/3227 (Consultado junio 4 2011)

DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Consultado en http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF (Consultado junio 4 2011)

EXTREMERA, Natalio y FERNANDEZ-BERROCAL. Pablo (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. En Revista Iberoamericana de Educación Número 33, pp. 1-9. Consultado <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/759Extremera.PDF>, (Consultado junio 4 2011)

EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2004). *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas*. Revista Electrónica de Investigación Educativa No. 6 (2) pp. 1-19. Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html> (Consultado junio 4 2011)

FERNÁNDEZ BERROCAL, Pablo y EXTREMERA Pacheco_Natalio (2005) *La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado N° 54, 2005, pp. 63-94 <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=1244> (Consultado junio 4 2011)

GARAIGORDOBIL L. Maite, FAGOAGA A., José María (2006) *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares: evaluación de programas de intervención para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Ministerio de Educación y Ciencia – Centro de Investigación y Documentación Educativa, <http://www.google.com.co/search?tbm=bks&hl=es&q=el+juego+cooperativo+para+prevenir+la+violencia+en+los+centros+escolares&btnG=> Consultado mayo 1 de 2012.

GHISO, Alfredo y OSPINA, Viviana (2010) *Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud 8(1): 535-556, 2010 “En <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>, consultado abril 8 de 2012

GOMEZ Pérez, Eva y DE PAUL, Joaquín (2003) *La transmisión intergeneracional del maltrato físico infantil: estudio en dos generaciones*. Psicothema. Vol. 15, nº 3, pp. 452-457 www.psychothema.com (Mayo 19 de 2012)

HERNANDEZ C., Ángela (2010). *Vínculos, individuación y ecología humana. Hacia una psicología clínica compleja*. Universidad Santo Tomás Departamento de Publicaciones, Bogotá, Colombia

JIMÉNEZ, Manuela, CASTELLANOS, Melisa y CHAUX, Enrique (2009). *Manejo de casos de intimidación escolar: Método de Preocupación Compartida*. Pensamiento Psicológico, Vol. 6, N°13, pp. 69-86. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80112469006> (Consultado abril 8 de 2012)

KALBERMATTER, María Cristina (2006) *Violencia, ¿Esencia o construcción? víctimas o victimarios?* Editorial Brujas, 1ª edición, Córdoba, Argentina. En: http://books.google.com.co/books?id=Qp-6Wfdiv_cC&printsec=frontcover&dq=violencia&hl=es&sa=X&ei=RJJ_T669IIHM9ASt34DdBw&ved=0CFAQ6AEwBg. Consultado, abril 6 de 2012.

MAYER, J.D. & SALOVEY P (1997) *¿What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31) New York: Basic Books. <http://www.unh.edu/personalitylab/publications/reprints.html> (Consultado octubre 13 2011)

MAYER, J.D. (2001). *Emotion, intelligence, and emotional intelligence*. In J.P. Forgas (Ed.) *Handbook of Affect and Social Cognition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates <http://www.unh.edu/personalitylab/publications/reprints.html> (Consultado mayo 20 de 2012)

MAYER, J.D., BARSADE, S.G. & ROBERTS, R.D. (2008). *Human abilities: Emotional Intelligence*. *Annual Review Psychological Inquiry*, 15, 197-215 <http://www.unh.edu/personalitylab/publications/reprints.html> (Consultado marzo 20 de 2011)

MERINO, César, DIAZ, Maritza, COHEN, Barry (2003). *De los niños a los padres: el inventario de percepción de conductas parentales*. Persona, 6, pp. 135-149. Universidad de Lima, Lima Peru.

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=147118110007>

(Consultado el 29 de abril de 2012.)

MORELATO, Gabriela (2011). *Maltrato infantil y desarrollo: hacia una revisión de los factores de resiliencia*. Pensamiento Psicológico, Volumen 9, No. 17, 2011, pp. 83-96.

http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=3840299 (Consultado abril 8 de 2012)

PACURURU P., Ana Lucía. (2002) *El juego y la resolución de conflictos a través del Macarthur Story Stem Battery: estudio comparativo entre niños normales y con dificultades en el desarrollo de 4 a 6 años*. Tesis doctoral en Psicopatología Infanto-Juvenil. Universidad Autónoma de Barcelona.

<http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/5429/alpp1de1.pdf?sequence=1> Consultado el 8 de abril de 2012.

PALACIO, Magda. (2007) *¿Por qué invertir en los adolescentes? Violencia y consumo*. Ponencia al III Seminario Internacional hacia las mejores prácticas en prevención del Abuso de Drogas, Bogotá, marzo 8 y 9. Fundación Mentor Internacional.

PATRÓ H., Rosa y LIMIÑANA G., Rosa María (2005). *Víctimas de violencia familiar: Consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas*. Revista Anales de Psicología, vol. 21, nº 1 (junio), 11-17.

<http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/8047/1/Victimas%20de%20violencia%20familiar.pdf> (Consultado el 6 de abril de 2012)

PEREA, R. Carlos M. (2004) *El que la debe la paga, pandillas y violencias en Colombia*, El Cotidiano, julio-agosto, año/vol. 20, número 126. Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, Distrito Federal, México.

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/325/32512619.pdf> Consultado abril 29 de 2012.

PESCA P., Alirio, MARIÑO S. Germán, RÍOS M., Carlos y ORTIZ P., Karol (2011) *¿Las pandillas en Bogotá?, reflexiones en torno a su conceptualización e investigación*. Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Integración Social, SDIS, e Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud, IDIPRON.

<http://www.idipron.gov.co/info/idipron/web/portal/descargas/Libro%20final.pdf> Consultado abril 28 de 2012.

RAYA, Antonio y PINO M.J. (2009) *La agresividad en la infancia: el estilo de crianza parental como factor relacionado*. European Journal of Education and

Psychology. Vol 2 No 3, p. 211-222.
<http://ejep.es/index.php/journal/article/viewArticle/33> consultado abril 29 de 2012.

RIVERS, S.E., Brackett, M.A., SALOVEY, P., & MAYER, J.D. (2007). *Measuring emotional intelligence as a set of mental abilities*. In G. Matthews, M., Zeidner & R.D., Roberts (Eds.). *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 230-257). New York, NY: Oxford University Press.
<http://www.unh.edu/personalitylab/publications/reprints.html> (Consultado mayo 20 de 2012)

RUIZ C. Isabel y GALLARDO C., José A. (2002) *Impacto psicológico de la negligencia familiar (leve versus grave) en un grupo de niños y niñas*. *Anales de Psicología*, vol. 18, nº 2 (diciembre), 261-272. Consultado el 28 de abril de 2012.

SALOVEY, P. & MAYER, J.D. (1990) *Emotional Intelligence, Imagination, Cognition, and Personality*, 9 (3), 185-211
<http://www.unh.edu/personalitylab/publications/reprints.html> (Consultado julio 18, 2011).

SALOVEY, P., DETWEILER-BEDELL, B.T., DETWEILER-BEDELL, J.B., & MAYER, J.D. (2008). *Emotional intelligence*. In M. Levis, Haviland-Jones, J.M., & Feldman Barret, L. (Eds.) *Handbook of emotions* (3rd ed.) pp. 533-547. New York: Guilford.
<http://www.unh.edu/personalitylab/publications/reprints.html> (Consultado mayo 20 de 2012)

SOLER, Jaume y CONANGLA M. Mercé (2009) *Más allá de la inteligencia emocional. La ecología emocional: el arte de transformar positivamente la emociones*. Editorial Amat. S..I. Barcelona. Tomado de
<http://www.google.com.co/search?hl=es&tbo=p&tbm=bks&q=inauthor:%22Merce+Conangla+I+Marin%22>. Consultado febrero 10 de 2012

TORRES DE GALVIS, Yolanda; POSADA V., José; BERBESI F., Dedsy (2010) *Factores asociados al abuso y la dependencia de sustancias en adolescentes colombianos, con base en los resultados del WMH-CIDI*. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. 39, 2010, pp. 112 S-132.
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/806/80619869008.pdf> (mayo 20 de 2012)

ULLOA, Fresia (1996) *Violencia familiar y su impacto en el niño*. *Revista Chilena de Pediatría*, julio-agosto. P. 183-187.
<http://www.scielo.cl/pdf/rcp/v67n4/art06.pdf> (mayo 19 de 2012)

ANEXOS

1. ENCUESTA ORIENTADORAS

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN CARACTERIZACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS NIÑOS Y MADRES DE GRADO PRIMERO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL LA PAZ. CINDE-UPN MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL - COHORTE 25 LINEA: NIÑEZ, JUVENTUD Y FAMILIA.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA _____ SEDE _____ NIVEL: 1. PRIMARIA () 2. MEDIA ()
GRADO: _____ JORNADA: 1. M () 2. T () 3. N ()

EDAD: ____ SEXO: 1. F () 2. M () 3. LGBT () FORMACIÓN: 1. LICENCIADO ____ 2. PROF UNIVERSITARIO ____
3. ESPECIALIZACIÓN ____ 4. MAESTRÍA ____ 5. DOCTORADO ____

El objetivo de esta encuesta es de indagar formas (estrategias) para incluir la educación emocional en las instituciones educativas.

| |
|--|
| 1. Según su percepción ¿cree que ha aumentado la agresividad de los niños, niñas y jóvenes de su institución educativa en los últimos 5 años? Si _____ No _____ |
| 2. ¿Cómo manifiestan la agresión los y las estudiantes? Describalo brevemente. |
| 3. ¿Ha percibido algún otro tipo de problema emocional que afecte de forma significativa a sus estudiantes? |
| 4. ¿Cómo interfieren estas manifestaciones en el transcurso normal de la clase o en otros espacios dentro de la institución? |
| 5. ¿Conoce usted lo que es la educación emocional? Si _____ No _____ Si dice Si, ¿qué entiende por educación emocional? |
| 6. ¿Cree que el sistema educativo colombiano (Ley General de Educación) se considera la educación de las emociones? Si _____ No _____ Si responde Si, ¿Qué aspectos de las emociones se precisan para trabajar? |
| 7. En su opinión, ¿Considera importante que se trabaje la dimensión emocional en la institución educativa o considera que es una función que no le corresponde a la institución? |
| 8. Si tuviera que incluir la dimensión emocional en la educación ¿qué aspectos incluiría? ¿Actualmente trabaja alguno? ¿Cuál? |
| 9. ¿Conoce algún tipo de metodología o de recursos de apoyo para trabajar la educación emocional? Si _____ No ____ Si menciona si, ¿utiliza actualmente alguno de estos métodos o recursos, cuál? |
| 10. ¿Cómo calificaría la formación recibida en su licenciatura o en su profesión diferente a educación, para trabajar las emociones? Muy Buena _____ Buena _____ Aceptable _____ Insuficiente _____ Nula _____ |
| 11. ¿Ha realizado algún curso de formación que le haya aportado información para educar las emociones? ¿Cuál o cuáles? |
| 12. A continuación se enumeran algunos aspectos concretos de educación emocional. Marque aquellos que trabaje con sus estudiantes y brevemente describa cómo lo hace: a) La aceptación de uno mismo _____ b) La autoeficacia _____ c) Conocimiento de las propias emociones _____ d) Autocontrol _____ e) Resolución de conflictos _____ f) Asertividad: _____ g) Empatía: _____ h) Habilidad para establecer vínculos _____ |
| 13. ¿Qué estrategias ha utilizado para vincular a los padres de familia en este proceso? |
| 14. ¿En su institución se han llevado a cabo estudios de educación emocional? Si _____ NO _____ ¿Cuál? |
| 15. ¿Qué otros aspectos considera importantes para el trabajo de la educación emocional que no se haya mencionado? |

¡Gracias por su colaboración!

2. GUIA 1A IDENTIFICACION DE EMOCIONES EN EXPRESIONES NO VERBALES

PROYECTO DE EDUCACION EMOCIONAL
GUIA 1A. ACTIVIDAD: IDENTIFICACION DE EMOCIONES EN EXPRESIONES NO VERBALES

NOMBRE: _____ GRADO _____ EDAD _____ FECHA _____

Responde para cada imagen: *¿Qué expresa la cara?, ¿Por qué estará sintiendo lo que siente? ¿Qué estará pensando?*

















3. GUIA 1B “IDENTIFICACION DE EMOCIONES EN EXPRESIONES NO VERBALES”

PROYECTO DE EDUCACION EMOCIONAL
GUIA ACTIVIDAD 1B: IDENTIFICACIÓN DE EMOCIONES EN EXPRESIONES NO VERBALES

NOMBRE: _____ GRADO _____ EDAD _____ FECHA _____

Une con una línea la cara que corresponde a cada sentimiento.



Estoy Enojado



Estoy Entusiasmado



Estoy Contento



Estoy Sorprendido



Estoy Triste



Tengo Miedo



Estoy Enferma



Estoy Cansado

4 GUIA 2A NIÑOS “FRASES PARA PROMOVER LA AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL

PROYECTO DE EDUCACION EMOCIONAL

GUIA DE ACTIVIDADES 2:FRASES PARA PROMOVER AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL¹

NOMBRE _____ EDAD _____ FECHA _____

1. Soy un(o) niño(a) feliz cuando _____
2. Tengo miedo cuando _____
3. Lo que más me enfada es _____
4. Estoy triste cuando _____
5. Me siento querido(a) cuando: _____
6. Odio cuando _____
7. Me animo cuando _____
8. Me siento querido(a) por _____
9. Me produce ansiedad _____
10. Lo que más me cuesta controlar es _____
11. Cuando tengo mucha rabia me provoca _____
12. Cuando tengo miedo siento _____
13. Me siento culpable de _____
14. Una de las cosas que más me molesta es _____
15. Me admiro por _____
16. Siento enar por _____
17. Siento tener de _____
18. Cuando estoy estresado(a) _____

DEBUJO COMO ME GUSTA SENTIRME



DEBUJO COMO NO ME GUSTA SENTIRME



¹ IZQUIERDO, Alicia; GALLEGO, Domingo; GONZÁLEZ, Sofía. EDUCAR LAS EMOCIONES, Producciones Editoriales C. A. Mérida, Venezuela, 2007, p. 73.

5 GUIA 2B PADRES. FRASES PARA PROMOVER LA AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL

PROYECTO DE EDUCACION EMOCIONAL

GUIA DE ACTIVIDADES 2: FRASES PARA PROMOVER AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL¹

ESTUDIANTE _____ EDAD _____ FECHA _____

NOMBRE MADRE/PADRE V/O ACUDIENTE: _____

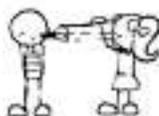
1. Su niño(a) es feliz cuando: _____
2. Su niño(a) tiene miedo cuando _____
3. Lo que más me le enfada a su niño(a) es _____
4. Su niño(a) está triste cuando _____
5. Su niño(a) se siente querido(a) cuando: _____
6. Su niño(a) odia cuando _____
7. Su niño(a) se anima cuando _____
8. Su niño(a) se siente querido(a) por _____
9. Su niño(a) le produce ansiedad _____
10. A su niño(a) lo que más le cuesta controlar es _____
11. A su niño(a) cuando tiene mucha rabia le provoca _____
12. Su niño(a) cuando tiene miedo siente _____
13. Su niño(a) se siente culpable de _____
14. Una de las cosas que más le molesta a su niño(a) es _____
15. Su niño(a) se admira por _____
16. Su niño(a) siente amor por _____
17. Su niño(a) siente temor de _____
18. Su niño(a) cuando está estresado(a) _____

Dibuja la emoción que le gusta que su niño(a) sienta y exprese.

Dibuja la emoción que no le gusta que su niño(a) sienta y exprese.

¹ VIVAS, Róney, GALLERO, Domingo. GONZÁLEZ, BeNir. EDUCAR LAS EMOCIONES, Producciones Editoriales C. A. Mérida, Venezuela, 2007, p.73.

6 GUIA 3A NIÑOS: IDENTIFICACION DE EMOCIONES EN SITUACIONES DE AULA



NOMBRE Y APELLIDOS: _____

_____ de 2017

PROYECTO DE EDUCACION EMOCIONAL

A continuación encontrarás una serie de situaciones que posiblemente se presentan al interior del aula de grado primero. Piensa ¿cómo te sientes? ¿Qué emoción expresarías? ¿Cómo se sentiría tu profe?

| POSIBLES SITUACIONES EN EL AULA | ¿Cómo te sientes? ¿Qué cara pones? | ¿Cómo se sentiría la profe, qué haría? |
|--|------------------------------------|--|
| 1. Mi equipo gana la final del campeonato de fútbol. | | |
| 2. Me esfuerzo por hacer la tarea bien y la profe me felicita. | | |
| 3. Observo que un niño(a) agrede físicamente a un(a) compañerito(a) del salón. | | |
| 4. Me cuesta trabajo reconocer las palabras y leer. | | |
| 5. Me eligen para izar la bandera y para integrar el cuadro de honor. | | |
| 6. Nadie quiere compartir sus juegos conmigo a la hora del recreo. | | |
| 7. Se burlan de mí porque me caí de la silla. | | |
| 8. Me gusta participar en clase. | | |
| 9. Me doy cuenta que los colores se me pierden con frecuencia. | | |
| 10. Por pararme de la silla y estar distraído(a) no copié la tarea. | | |
| 11. A la hora del recreo me empujaron y me raspé los rodillos. | | |
| 12. Un(a) compañero(a) del salón interrumpe la clase por estar molestando. | | |
| 13. Me cuesta trabajo controlarme y golpeo a mis compañeros(as). | | |
| 14. Soy atenta(o) y cariñosa(o) con mis compañeros. | | |

| | | |
|---|--|--|
| 15. No realizo mis tareas. | | |
| 16. Con frecuencia no asisto a la escuela. | | |
| 17. Mi profe me llama constantemente la atención por comportarme inadecuadamente. | | |
| 18. Decido no trabajar en clase, me cruzo de brazos, aun cuando la profe me motiva a hacerlo. | | |
| 19. En el recreo comparto con mis mejores amigos(as). | | |
| 20. Recibo burlas de mis compañeros(as). | | |
| 21. No traigo los útiles necesarios para trabajar en clase. | | |
| 22. Un(a) compañerito(a) del salón de está enfermo(a). | | |
| 23. La profe celebra con torta y dulces los cumpleaños de los(as) niños(as) del salón. | | |
| 24. Participo en la presentación del proyecto de aula "De película" trabajado durante el año. | | |
| 25. Rompo las citas que envía la profe para mi papá o mi mamá. | | |
| 26. Llego a la escuela sin desayunar. | | |
| 27. Estando en clase me duermo. | | |
| 28. Mi mejor amigo(a) me pega. | | |
| 29. La profe me delega como monitor(a) del salón. | | |

Gracias por su colaboración.

Ps. Liliana Gutiérrez Tamayo

7. GUIA 3B PADRES: IDENTIFICACION DE EMOCIONES EN SITUACIONES DE AULA



Estudiante _____
 Madre _____ Padre _____ Abuelo/a _____
 Edad: Entre 12 a 24 _____ Entre 24 a 30 _____ Entre 30 a 36 _____ Entre 36 y 42 _____ Más de 42 años _____

PROYECTO DE EDUCACION EMOCIONAL

APRECIADOS PADRES, MADRES Y/O ACUDIENTES: A continuación encontrarán una serie de situaciones que probablemente se presenten a interior del aula de las (o) niñas (o) de grado primero. Pense que su hijo(a) ha vivido esta posible situación, por favor, con la mayor sinceridad posible, indique cuánto cree que se siente su hijo(a), en relación expresa su cómo, cómo se sentirá usted frente a las mismas.

| POSIBLES SITUACIONES EN EL AULA | ¿Cómo se siente su hijo(a)? ¿Qué cree sentirá? | ¿Cómo se sentirá usted como padre de familia? |
|---|--|--|
| 1. El equipo de su hijo(a) gana la final del campeonato de fútbol | | |
| 2. Su hijo(a) se esfuerza por hacer la tarea bien y la profesora(a) felicita | | |
| 3. Su hijo(a) chacean que un niño agrupa (o) comenta a un (una) compañero(a) del salón. | | |
| 4. A su hijo(a) le cuesta trabajo reconocer las palabras y leer. | | |
| 5. A su hijo(a) le eligen para estar en la bandera y para traer el cuadro de honor | | |
| 6. Usted quiere compartir los juegos con su hijo(a) a la hora del recreo | | |
| 7. Se burlan de su hijo(a) porque se cayó de la silla. | | |
| 8. A su hijo(a) le quita un libro por en clase | | |
| 9. Su hijo(a) se da cuenta que los colores se le parden con frecuencia | | |
| 10. Su hijo(a) por ponerse de la silla y saltar al escritorio, no copia la tarea | | |
| 11. A la hora del recreo a su hijo(a) lo empujaron y se trozó los rodillos. | | |
| 12. Un(a) compañero(a) de salón de su hijo(a) interrumpió la clase por estar molestando | | |
| 13. A su hijo(a) le cuesta trabajo controlar sus golpes a sus compañeros | | |

| | | |
|--|--|--|
| 14. Su hijo(a) es atento(a) y respetuoso(a) con sus compañeros. | | |
| 15. Su hijo(a) realiza las tareas. | | |
| 16. Su hijo(a) con frecuencia se ausenta a la escuela. | | |
| 17. Un profesor le llama constantemente la atención a su hijo(a) por comportarse inapropiadamente. | | |
| 18. Su hijo(a) decide no trabajar en clase, se cruza de brazos o simplemente no participa en clase. | | |
| 19. Su hijo(a) en el recreo comparte con sus mejores amigos(as). | | |
| 20. Su hijo(a) recibe burlas de sus compañeros(as). | | |
| 21. Su hijo(a) no lleva los útiles necesarios para trabajar en clase. | | |
| 22. Una(s) compañera(o) del sexo de su hijo(a) está enamorada(o). | | |
| 23. La profesora muestra con tanta y cuales las capacidades de los niños del salón incluido(a) su hijo(a). | | |
| 24. Su hijo(a) participa en la presentación de proyectos de aula "De película" trabajados durante el año. | | |
| 25. Su hijo(a) rompe las reglas que envía a padre para el papá o a mamá. | | |
| 26. Su hijo(a) llega a la escuela sin desayuno. | | |
| 27. Su hijo(a) está en clase y se duerme. | | |
| 28. El mejor amigo(a) de su hijo(a) lo pega. | | |
| 29. La profesora delega a su hijo(a) como monarca del salón. | | |

Gracias por su colaboración.

Ps. Liliana Gutiérrez Llanusa