



1859

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA

MODALIDAD DE ESTUDIOS A DISTANCIA

CARRERA DE PSICOLOGÍA INFANTIL Y EDUCACIÓN PARVULARIA

TÍTULO

EL CLIMA FAMILIAR Y SU INCIDENCIA EN LA MADURACIÓN AFECTIVA DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DEL PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA ESCUELA “JOSÉ INGENIEROS” N.1 DE LA CIUDAD DE LOJA PERIODO 2014 – 2015.

Tesis previa a la obtención del grado de Licenciada en Ciencias de la Educación. Mención: Psicología Infantil y Educación Parvularia

AUTORA:

SHJENNI ZORAIDA GUARNIZO JIMÉNEZ

DIRECTOR:

ING. JAIME EFRÉN CHILLOGALLO ORDOÑEZ MG. SC.

LOJA – ECUADOR

2016

CERTIFICACIÓN

Magister

Ing. Jaime Efrén Chillogallo Ordoñez, Mg. Sc.

DIRECTOR DE TESIS

CERTIFICO:

Que en calidad de Director de tesis de la investigación titulada **EL CLIMA FAMILIAR Y SU INCIDENCIA EN LA MADURACIÓN AFECTIVA DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DEL PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA ESCUELA "JOSÉ INGENIEROS" N.1 DE LA CIUDAD DE LOJA PERIODO 2014 – 2015**. Previa la obtención del Título de licenciada en Ciencias de la Educación Mención Psicología Infantil y Educación Parvularia Modalidad a Distancia de la egresada Sra. Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez ha cumplido con todo los requisitos, el informe en su fondo y forma de acuerdo a las normas de graduación vigentes en nuestra universidad. Por lo que se sugiere continúe con el trámite legal.

Loja, febrero del 2016

f).....

Ing. Jaime Efrén Chillogallo Ordoñez Mg. Sc.

DIRECTOR DE TESIS

AUTORÍA

Yo Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez declaro ser autora del presente trabajo de tesis y estimo expresamente a la Universidad Nacional de Loja y a sus representantes jurídicos de posibles reclamos o acciones legales, por el contenido de la misma.

Adicionalmente acepto y autorizo a la Universidad Nacional de Loja la publicación de mi tesis en el Repositorio Institucional-Biblioteca Virtual.

AUTORA: Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez

FIRMA: .....

CÉDULA: 1103798938

FECHA: Loja, Febrero del 2016

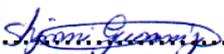
CARTA DE AUTORIZACIÓN DE TESIS POR PARTE DE LA AUTORA PARA LA CONSULTA, REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TEXTO COMPLETO.

Yo Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez declaro ser autora de la tesis titulada **EL CLIMA FAMILIAR Y SU INCIDENCIA EN LA MADURACIÓN AFECTIVA DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DEL PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA ESCUELA “JOSÉ INGENIEROS” N.1 DE LA CIUDAD DE LOJA PERIODO 2014 – 2015**. Como requisito para optar el Grado de Licenciada en Ciencias de la Educación Mención: Psicología Infantil y Educación Parvularia, autorizo al Sistema Bibliotecario de la Universidad Nacional de Loja para que con fines académicos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera en el Repositorio Digital Institucional:

Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo en el RDI, en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad.

La Universidad Nacional de Loja, no se responsabiliza por el plagio o copia de la tesis que realice un tercero.

Para constancia de esta autorización, en la ciudad de Loja, a los 22 días del mes de febrero del dos mil dieciséis, firma la autora.

FIRMA: .....

AUTORA: Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez

CÉDULA: 1103798938

DIRECCIÓN: Provincia de Loja, Cantón Loja, Barrio Cdla. Del Chofer la banda Calle Belisario Moreno y Malacatos

CORREO ELECTRÓNICO: shjenniguarnizo2012_abril@hotmail.com

TELÉFONO: 07-2540266 **CELULAR:** 0987849624

DATOS COMPLEMENTARIOS

DIRECTOR DE TESIS: Ing. Jaime Efrén Chillogallo Ordoñez Mg. Sc.

TRIBUNAL DE GRADO:

PRESIDENTE DEL TRIBUNAL: Lic. María del Cisne Suárez, Mg. Sc.

MIEMBRO DEL TRIBUNAL: Lic. Isabel María Enríquez Jaya, Mg. Sc

MIEMBRO DEL TRIBUNAL: Dr. Danilo Charchabal Pérez, PhD

DEDICATORIA

Con inmenso agrado dedico el presente trabajo de investigación primeramente a Dios nuestro Señor, por haberme permitido continuar con mis estudios y cumplir con esta momento tan importante de mi formación profesional.

Al hombre que me dio la vida, a pesar de haberlo perdido físicamente, para estar alado del creador ha estado siempre cuidándome desde el cielo porque es mi guía espiritual.

A mi madre por ser el pilar más importante y demostrarme siempre su amor, cariño y apoyo incondicional.

A mis hijos por ser el motor de inspiración, felicidad y motivación para poder cumplir con mi meta y por el tiempo que nos pude brindar con el apoyo que se lo merecen, a mis hermanas por su sustento moral y económico, a mi familia en general porque me ha brindado su apoyo incondicional.

Shjenni Guarnizo

AGRADECIMIENTO

Quiero agradecer primeramente a Dios, a la Universidad Nacional de Loja por haberme brindado la oportunidad de superarme y obtener un Título Profesional, a los Docentes de la Carrera de Psicología Infantil y Educación Parvularia, Modalidad a Distancia por su paciencia y por las enseñanzas impartidas.

Al Ing.Mg.Sc.Jaime Efrén Chillogallo Ordoñez Director de Tesis, quien durante todo el tiempo me ha orientado y asesorado de la mejor manera en el desarrollo de este trabajo investigativo contribuyendo a la culminación del mismo.

Finalmente expresarles mis sinceros agradecimientos al personal docente, administrativo y padres de familia, representantes y estudiantes de la escuela “José Ingenieros” N. 1 de Loja por la colaboración que he recibido para realizar este trabajo investigativo.

Shjenni Guarnizo

ÁMBITO GEOGRÁFICO DE LA INVESTIGACIÓN

BIBLIOTECA: ÁREA DE LA EDUCACIÓN, EL ARTE Y LA COMUNICACIÓN

TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR/NOMBRE DEL DOCUMENTO	FUENTE	FECHA / AÑO	ÁMBITO GEOGRÁFICO						OTRAS DEGRADACIONES	NOTAS OBSERVACIONES
				NACIONAL	REGIONAL	PROVINCIAL	CANTÓN	PARROQUIA	BARRIOS COMUNIDAD		
TESIS	Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez El clima familiar y su incidencia en la maduración afectiva de las niñas y niños de primer año de Educación General Básica de la Escuela "José Ingenieros" N.1 periodo 2014-2015	UNL	2016	ECUADOR	ZONA 7	LOJA	LOJA	VALLE	LAS PITAS	CD	LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MENCIÓN PSICOLOGÍA INFANTIL Y EDUCACIÓN PARVULARIA,

MAPA GEOGRÁFICO Y CROQUIS DEL CANTÓN LOJA

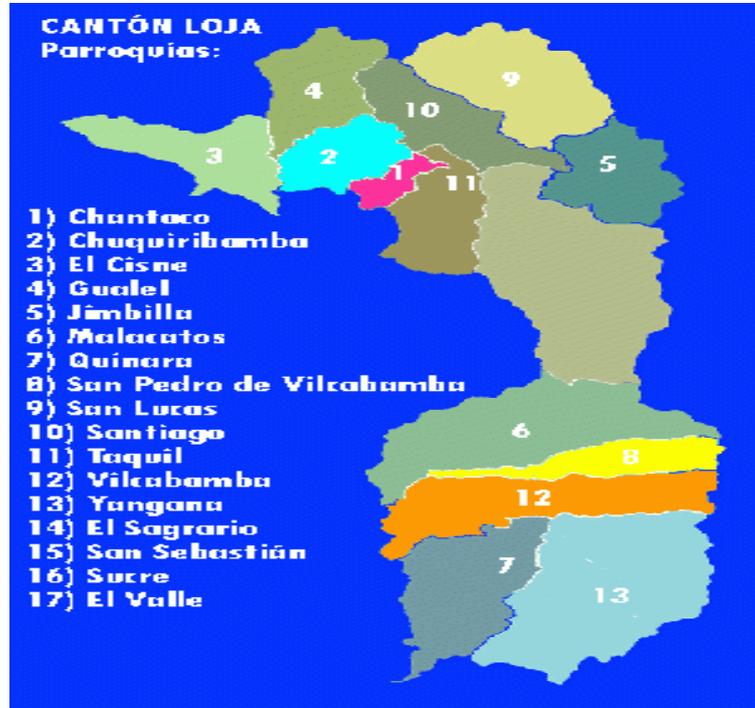


Fig. 1 http://1.bp.blogspot.com/-VpD_Y3NLJFE/U9XfBaBZzml/AAAAAAAAAAs/bRIFF8RQqkM/s1600/300px-12lojaclojaparr.gif

CROQUIS DEL TERRITORIO DESEADO

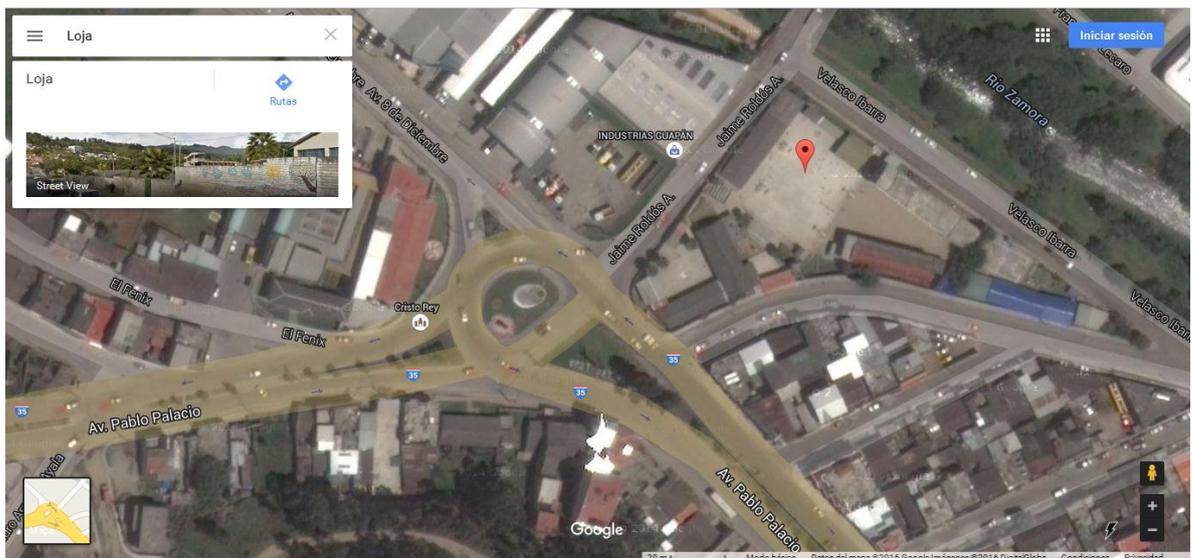


Fig. 2 <https://www.google.com.ec/maps/place/Loja/@-3.9698142,-79.2074872,19z/data=!3m1!1e3!4m2!3m1!1s0x91cb480661b91d2d:0x8e12137cdc1eee09>

ESQUEMA

PORTADA.

CERTIFICACIÓN.

AUTORÍA.

AGRADECIMIENTO.

DEDICATORIA.

ÁMBITO GEOGRÁFICO DE LA INVESTIGACIÓN.

MAPA GEOGRÁFICO

ESQUEMA DE CONTENIDOS

- a) TÍTULO.
- b) RESUMEN
- c) INTRODUCCIÓN.
- d) REVISIÓN DE LITERATURA.
- e) MATERIALES Y MÉTODOS.
- f) RESULTADOS.
- g) DISCUSIÓN.
- h) CONCLUSIONES.
- i) RECOMENDACIONES.
- j) BIBLIOGRAFÍA.
- k) ANEXOS.

PROYECTO.

ÍNDICE

a. TÍTULO

**EL CLIMA FAMILIAR Y SU INCIDENCIA EN LA MADURACIÓN AFECTIVA
DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DEL PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL
BÁSICA DE LA ESCUELA “JOSÉ INGENIEROS” N.1 DE LA CIUDAD DE
LOJA PERIODO 2014 – 2015.**

b. RESUMEN:

La presente investigación titulada **EL CLIMA FAMILIAR Y SU INCIDENCIA EN LA MADURACIÓN AFECTIVA DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DE PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA ESCUELA “JOSÉ INGENIEROS” N.1 PERIODO 2014-2015**. Se ha estructurado y desarrollado de conformidad al Reglamento de Régimen Académico de la Universidad Nacional de Loja.

Tiene como problema central investigar ¿Cómo incide el clima familiar y su Incidencia en la maduración afectiva de las niñas y niños de primer año de Educación General Básica de la escuela “José Ingenieros” N. 1? como objetivo general se planteó el siguiente, determinar cómo incide el clima familiar en la maduración afectiva de las niñas y niños de primer año de Educación General Básica de la Escuela José ingenieros N. 1.

La presente investigación es cualitativa y cuantitativa es de carácter descriptiva, se utilizó el método científico y descriptivo, como técnicas de recolección de la información se utilizó el test de relaciones multifamiliares, de Battelle como instrumentos el mismo que fue aplicado a estudiantes.

Los resultados se encuentra estructurados en cuadros y gráficos los mismo que son un 22% en el desarrollo del niño de 51 a 52 meses, un 22% que se ubica en una edad de 47 a 48 meses, un 17% tiene una desarrollo de 44 a 46 meses, un 17% se ubica de un 49 a 50 meses, un 12 % que se ubica en la edad de 53 a 55 meses y un 10% que tiene un 57 a 61 meses de edad; analizados desde la parte estadística así como la discusión que parte de la comprobación de las

hipótesis las principales conclusiones que se llegó, fueron; las relaciones familiares están incidiendo negativamente en la maduración familiar porque no existe un clima de unión, apoyo, de comunicación y con un alto grado de dificultad para resolver los problemas por lo que la maduración afectiva no permite su culminación y por lo tanto dejara huellas en la personalidad del niños. Donde las decisiones no se toman con la participación de todos. Las dificultades en los niños es un nivel medio alto y alto lo que genera un ambiente inadecuado para el fortalecimiento de la madurez afectiva.

ABSTRACT

This research titled FAMILY CLIMATE AND ITS IMPACT ON THE EMOTIONAL MATURITY OF CHILDREN OF FIRST YEAR GENERAL BASIC EDUCATION SCHOOL "JOSE ENGINEERS" N.1 2014-2015. It has been structured and developed in accordance with the Rules of Academic System of the National University of Loja.

Its central problem investigate How affects the family atmosphere and its impact on the emotional maturity of children first year of basic general education school "José Ingenieros" N. 1? The general objective of this was raised, determine how it affects the family atmosphere in the emotional maturity of children first year of Basic General Education School No. 1 José engineers.

This research is qualitative and quantitative character is descriptive, scientific and descriptive method was used as techniques of data collection test multifamily relations, Battelle as instruments the same as was applied to students was used.

The results are structured in tables and graphs are the same as 22% in the development of children 51 to 52 months, 22% that is located at an age of 47 to 48 months, 17% has a development of 44 to 46 months, 17% are located a 49-50 months, 12% is at the age of 53 to 55 months and 10% having a 57 to 61 months; They analyzed from the statistical part and the discussion of the testing of hypotheses the main conclusions reached were; family relationships are negatively affecting family maturity because there is no atmosphere of unity, support, communication and a high degree of difficulty to solve the problems so the affective maturity does not allow its culmination and thus leave footprints in

the personality of children. Where decisions are not taken with the participation of all. The difficulties in children is high and medium level which creates an unsuitable environment for strengthening the emotional maturity.

c. INTRODUCCIÓN.

La familia es importante en el desarrollo de los niños y niñas, nos sometemos a un papel fundamental, En el crecimiento de los hijos. En este largo proceso los padres debemos dar y también recibir esto nos conlleva a convertirse en ellos en una seguridad.

El clima familiar repercute en el desarrollo y fortaleza en nuestros hijos al entregarles calor, afecto y la sensación de que ellos son útiles en nuestras vidas y en las de los demás, puede ayudar a que esas vivencias se integren en su proceso de desarrollo y se fortalezca su personalidad.

“No es suficiente amar a los niños en momentos determinados; para que se desarrollen normalmente han de recibir, durante los periodos críticos, una determinada cantidad de amor que no debe bajar de un cierto mínimo cada vez, esto hace referencia a la intensidad con que se prodiga el afecto” (Adams y Pasman, 1981 pág. 12)

El presente trabajo de investigación tiene como problema central investigar ¿Cómo incide el clima familiar y educativo en la maduración afectiva de las niñas y niños de primer año de Educación General Básica de la escuela “José Ingenieros” N. 1? el objetivo general es, determinar cómo incide el clima familiar y educativo en la maduración afectiva de las niñas y niños de primer año de Educación General Básica de la escuela “José Ingenieros” N. 1, como objetivos específicos; conocer como el ambiente familiar está incidiendo en la maduración afectiva de las niñas y niños de primer año de Educación General Básica de la escuela “José Ingenieros” N. 1, conocer como el ambiente

educativo está incidiendo en la maduración afectiva de las niñas y niños de primer año de educación general básica de la escuela “José Ingenieros” N. 1.

El tipo de la investigación es de carácter cuantitativa porque se sustenta en cifras reales así como procesamiento estadístico. Donde los resultados fueron tabulados para obtener información numérica. Es cualitativo porque se realizó procesos de reflexión crítica sobre los problemas sociales en la maduración afectiva y es descriptiva porque detallamos o describe las diferencias de la relaciones familiares y educativas con la maduración afectiva, es correlacionar porque permite la medición de relaciones entre variables: variable dependiente: ambiente familiar y ambiente educativo, variable independiente: maduración afectiva, niños de 5 años de edad. La investigación tiene carácter científica por los procedimientos que se utilizaron: deductivo, inductivo, de análisis y de síntesis, siguiendo una secuencia en el proceso de la investigación. Durante el desarrollo de la investigación se realizó el análisis e interpretación de contenidos bibliográficos y documental de diferentes autores nacionales y extranjeros sirvieron de refuerzos para consignar el marco teórico que luego fue contrastado con la realidad objetiva demostrando en la ejecución de la investigación del trabajo de campo, el método descriptivo como componente metodológico más importante de esta investigación radica en el nivel descriptivo, debido a que se enmarca en situaciones reales experimentadas al contar el problema en sus facetas, desde la identificación hasta la promulgación de soluciones, con la aplicación de los métodos: analógico, transformativo, dialéctico e interpretativo participativo, mediante los cuales permitió descubrir la problemática existente en los niños de la institución

investigada, la técnica que se utilizó fue el test de relaciones intrafamiliares, y el de Battelle el mismo que se aplicó a los padres de familia y estudiantes.

La revisión de la literatura está estructurada en tres capítulos; el primer capítulo está relacionado con la madurez afectiva, el segundo capítulo tiene que ver con el clima afectivo y la madurez y el tercer capítulo la vinculación afectiva que nos permite comprender los niveles y afectos con relación al entorno en el que convive que permita sostener el nivel de relación con su entorno afectivo.

d. REVISIÓN DE LITERATURA

CAPÍTULO I

CLIMA FAMILIAR

Está constituido por el ambiente percibido e interpretado por los miembros que integran la familia y ha mostrado ejercer una influencia significativa tanto en la conducta, como en el desarrollo social, físico, afectivo e intelectual de los integrantes.

¿QUE ES CLIMA FAMILIAR?

Según Marchessi y Martin (2002), definen al clima familiar como “el grado y estilo de ayuda familiar a los hijos que viene determinado por los elementos del contexto familiar, como la dinámica de las relaciones de comunicación y afectivas, las actitudes frente a los valores, las expectativas”. (Pág. 150)

Guerra (1993) y Kemper (2000), toman el mismo concepto para definir al clima familiar; “por las relaciones interpersonales que se establecen entre los integrantes de la familia, lo que involucra a aspectos del desarrollo, de comunicación, de interacción y crecimiento personal, lo cual puede ser fomentado por la vida común”. (pág. 123)

Moos (1981), considera al clima familiar como “una escala que aprecia las características socio ambientales de todo tipo de familia, evalúa y describe las relaciones interpersonales”. (pág. 289)

Entendemos por los conceptos señalados por diferentes autores que el clima familiar se constituye en el núcleo del desarrollo del niño frente a la comunicación y a la práctica de valores que se encuentran en el entorno familiar, contribuye en la formación de la personalidad y el mismo que ayuda a la formación del nuevo ser humano. El clima familiar es ideal para desarrollar adecuadamente la construcción de un ambiente ideal y adecuado para los niños ya que es importante la relación en el hogar y en cada uno de los integrantes de la familia.

LA MADURACIÓN AFECTIVA

Diez Pascual (2010), manifiesta que cuando nos referimos a la madurez afectiva estamos refiriéndonos a un estrato de la personalidad muy relacionado con lo biológico (el nivel de glucosa en sangre, las hormonas, etc.) La afectividad está relacionada con la respuesta a la pregunta: ¿Cómo estás? Esta madurez afectiva tiene mucho que ver con la propia apreciación que hacemos de nosotros mismos y de los demás (pág. 25).

Por otra parte Montagú (2007), “menciona que es importante destacar aquí las necesidades emocionales básicas y el modo como se realice en los cinco primeros años, principalmente con su madre, va a sellar su personalidad y por supuesto su vida afectiva”. (pág. 22)

Hoy en día, no se puede hablar de madurez afectiva del niño si no es desde una perspectiva epigenética. Cada momento evolutivo requiere su propia

madurez y prepara la siguiente. La madurez, aquí cobra un sentido radicalmente dinámico y radicalmente básico (se realiza a través de fases).

Para que la madurez afectiva se vaya gestando en el niño es necesario que las potencialidades con las que nace sean expuestas a la influencia organizadora de otras personas.

Entendemos que cuando nos refiriendo a la madurez afectiva estamos hablando del equilibrio que va el niño desarrollando en su personalidad en base al entorno en el cual está el niño viviendo, el mundo del niño va a estar en contacto permanente por la relación con los demás y que sigue una respuesta de sentimientos, emociones y afectos que ayudan al niño a formarse a sí mismo y haciendo una idea de lo que significa para cada uno de los miembros de la familia. Un ambiente de mucho afecto le va a ayudar a su formación, y su personalidad dependerá de esos 5 primeros años de vida para poder alcanzar una mejor relación en el ambiente familiar, escolar y personal.

AMOR Y DEPENDENCIA

Ballesteros (1982), plantea que desde el primer período de su vida, durante el cual al niño le importa ante todo que se lo cuide, aprende a amar a quienes lo aman. Esto no equivale a decir que al niño sólo le importa la satisfacción de sus necesidades, su egoísmo; lo que necesita es que se lo mantenga en un

estado de seguridad, de estabilidad o equilibrio tal que las necesidades ejerzan una presión mínima. (pág.122)

Por otra parte T. Franco (2010), indica que el amor es un proceso activo con el que el niño nace y en el cual avanza mediante el aprendizaje; es un proceso que se desarrolla en dependencia, y este modelo de amor dependiente se mantiene a largo de la vida de la persona. Sólo amamos las cosas de las que dependemos, pero no amamos todas las cosas de las que dependemos. (pág. 29)

Consideramos que el amor como elemento sugestivo nos genera un nivel de dependencia hacia aquellas personas que están junto a nosotros y por lo tanto es reciprocidad generar este afecto a quien nos da amor se merece nuestro afecto por lo tanto existe esa manifestación de cariño hacia la otra u otras personas en nuestra forma de actuar.

PERÍODOS CRÍTICOS PARA LA MADUREZ AFECTIVA BÁSICA

Teresa Franco (2007), en los cinco primeros años de vida se ha señalado tres períodos críticos, durante los cuales el organismo está preparado para efectuar un desarrollo afectivo diferencial y dentro de los cuales debe recibir los estímulos adecuados. Su conquista progresiva le lleva al logro de una madurez afectiva básica que le permitirá posteriormente, mantener relaciones positivas consigo mismo, con otras personas y con otros grupos. (Pág., 123)

Estos períodos críticos pueden esbozarse así: El período durante el cual el niño se halla en vías de establecer una relación explícita y cooperadora con una persona claramente definida, la madre; en este período acaba normalmente a los 5 o 6 meses. Finalmente El período durante el cual el niño está en vías de ser capaz de mantener una relación con su madre durante su ausencia. Durante los cuatro y cinco años, en circunstancias favorables, esta relación puede mantenerse por unos días o incluso por unas semanas; después de los siete u ocho años de edad, esta relación se puede mantener a lo largo de períodos más prolongados, aunque no sin cierta tensión.

Según V. Hidalgo García (2008), manifiesta que durante los años de la infancia media, la estimulación cognitivo-lingüística adquiere una importancia fundamental; para avanzar en su desarrollo, niños y niñas necesitan ser estimulados de forma adecuada y acorde a su edad y características personales. (pág. 27) Para ello, en los distintos contextos de desarrollo, los niños y las niñas tienen que tener la oportunidad de interactuar de forma regular con un entorno físico y social rico en cantidad de estímulos, variable en cuanto a las características de éstos y contingentes con su propia actividad para que establezcan relaciones entre sus acciones y lo que sucede en el entorno, López (2008). Esta estimulación, junto con la maduración biológica, hace posible que la atención, la memoria y otros procesos cognitivos ganen poco a poco en adaptabilidad, flexibilidad y planificación. Disponer de procesos cognitivos básicos más flexibles y adaptados permite a los niños y las niñas captar la regularidad de las situaciones y experiencias, aspecto clave para

avanzar en el conocimiento del mundo que le rodea, mediante la elaboración de esquemas y categorías de conocimiento, V Hidalgo García (2008).

Esta es la edad de 0a 5 años en la cual el niño debe recibir todo el afecto por parte de su entorno, en la cual exista mucho amor ya sea por parte de la familia como por parte de la educación la guardería o la educación inicial en la cual se debe actuar en base a los interés de los niños ara desarrollar sus potencialidades, para poder desarrollar mejor su madurez debemos tener en cuenta todo el afecto que padres y educadores brindamos en sus primeros años de vida para el desarrollo y fortalecimiento en cada una de sus actividades.

INMADUREZ AFECTIVA CAUSA

De acuerdo a Teresa Franco (2007), la inmadurez afectiva es la falta de toda oportunidad para crear un vínculo con la figura de la madre durante los tres primeros años. Privación maternal durante un período variable de días durante los 3 y los 4 años. Cambio de la persona que representa a la madre durante los primeros cuatro o cinco años. Lo que al parecer necesita el niño es un desarrollo continuo y estable en relación con su madre o con la persona que la sustituya. (pág. 85)

Determinar el origen etimológico del término inmadurez es muy importante para así poder conocer a fondo su significado. Por eso, tendremos que marcharnos

hasta el latín para poder hallar de dónde emana aquel. Y es que procede de la unión de varias partes de dicha lengua:

- ❖ El prefijo “in-“, que se usa para mostrar una negación.
- ❖ El vocablo “maturus”, que puede traducirse como “bueno o maduro”.
- ❖ El sufijo –ez, que viene a indicar “cualidad”.

Esta estabilidad y continuidad han de ser prolongadas y no ininterrumpidos. Con excesiva frecuencia o un excesivo número de veces. La primera lleva al aislamiento o a un comportamiento asocial; las satisfacciones entremezcladas con privaciones llevan a un comportamiento ambivalente y antisocial. Durante el desarrollo de su ego y de su Súper yo, el niño necesita, por decirlo así, una mano firme en el timón, si no es así, su propio mecanismo de gobierno queda desprovisto de organización. Es la madre la que le que lo guía y la que le enseña paulatinamente a enfrentarse con las exigencias de su medio, la que le enseña gradualmente sus obligaciones para con los demás, ayudándole así a construir su súper yo. Si la madre o la persona que la sustituye no cumplen con esta función, el resultado es una persona cuyas estructuras psicológicas probablemente eran muy endebles. Esto, actualmente, pueden considerarse en la permanencia y continuidad del educador en las escuelas.

Consideramos que la inmadurez genera muchas complicaciones en la personalidad del niño necesita de otras personas para cubrir la mayoría de sus necesidades como causa de su estado de inmadurez, es necesario fortalecer

los valores que ayuden a fomentar en su formación de madurez, que actúan como si tuviesen menos edad de la que tienen esto los conlleva a no poder conocerse bien así mismo, de no captar su vida familiar a su entorno, la madurez hace que sufran un constante cambio de estado de ánimo y de humor por no tener una estabilidad en lo que concierne a su nivel emocional, de afectividad, por lo tanto deben ser tratadas de manera inmediata ya sea por la familia o por el sistema educativo de manera especial por el educador.

CAPÍTULO II

CLIMA AFECTIVO Y MADUREZ

Todo esto pone de relieve la fuerza configuradora de la familia y los educadores en los primeros años de vida del niño.

Para T. Franco (2007), En el proceso de su maduración afectiva, la familia es un factor decisivo, así mismo lo será la Escuela Infantil cuando se integre en ella. En la relación educativa, tanto en padres como en maestros es más frecuente preocuparse por ayudar a los niños a establecer controles emocionales que ayudarles a descubrir formas socialmente aceptables para expresar sus emociones. Pero no se puede olvidar entre los dos aspectos son necesarios y que están íntimamente relacionados el niño que no tiene un escape, no puede decir a los demás lo que siente, creará dificultades para sí mismo, para su desarrollo, y, también, para los demás.

De aquí la importancia de proporcionar un clima de libertad y una variedad de actividades de juego, sin olvidar que en todo ello el niño quiere y necesita siempre la cercanía del adulto se han realizado estudios comparando la conducta de niños de familias de clima más democrático con la de niños de familias más autoritarias.

Según Goodwin Watson (1957), realizó un estudio de este tipo y en general, descubrió que los niños de hogares tolerantes, contrasta con los de hogares rígidos, tendiendo a ser: más confiados e independientes y quizás inclinados a mostrar iniciativas; mejor capacitados para realizar actividades intelectuales en condiciones más difíciles, más cooperadores y más populares con los demás niños; más amistosos y menos hostiles con los demás; más espontáneos, originales y creadores. (pág. 62)

Incidentalmente, Watson no halló diferencias entre los dos grupos de niños en cuanto a dominio de sí mismos, ansiedad, pasividad y ventura.

Así mismo Nancy Bayley (1964), como parte de una larga investigación realizada por el Institute of Human Development de la Universidad de California con un grupo de niños (el Berkeley Growth Study), comparó el tipo de conducta que los niños presentaron en diversos momentos de su infancia y adolescencia con la forma en que sus madres les habían tratado cuando eran más jóvenes, y descubrió varios esquemas consistentes. En general, la rigidez y un régimen de castigos por parte de la madre durante los primeros años de la infancia iban unidos, años más tarde, a la falta de sentimientos amistosos, de delicadeza y de habilidad en general por parte del niño. Por otra parte, la tendencia de la madre a tratar al niño como a un individuo con personalidad propia, a dejarle adoptar algunas de sus decisiones y a expresarle su amor, iba asociada a la aparición posterior de una conducta positiva por parte del niño.

Para Robert F. Peck (1958), en un estudio sobre el efecto causado por la disciplina parental y las características familiares en las personalidades de los niños, descubrió que las familias caracterizadas por un alto grado de confianza y aprobación mutua entre los padres y el niño tendían también a ser familias democráticas (Pág. 23), cuyas familias en donde los niños participaban en las decisiones familiares. Cuando la conducta de estos niños fue valorada por observadores objetivos, se descubrió que eran más maduros emocionalmente y más interesados por el bienestar de los demás.

Consideramos que el tipo de familia se constituye en un elemento importante en el clima afectivo del niño los hogares demasiado estrictos no generan un nivel de confianza en el niño, mientras que los hogares donde hay confianza el niño desarrolla mejor su personalidad y por lo tanto genera un mejor nivel de confianza hacia la familia y el entorno en el que se va a insertar.

El compartir en los hogares con nuestros hijos nos permite tener una mejor relación de confianza para el desenvolvimiento de ellos en su vida diaria y sobre todo en el desarrollo de actividades para su formación.

INTENSIDAD Y FRECUENCIA DEL AFECTO

T. Franco (2007) No es suficiente amar a los niños en momentos determinados; para que se desarrollen normalmente han de recibir, durante los períodos críticos, una determinada cantidad de amor que no debe bajar de un cierto mínimo cada vez; esto hace referencia a la intensidad con que se prodiga el

afecto. Por otra parte, el afecto se debe prodigar a intervalos que no bajen de un cierto mínimo; esto es la frecuencia (repetición a intervalos breves). La intensidad está influida por la frecuencia con que se prodiga el amor. Si los intervalos son demasiado largos, por muy satisfactoria que sea la intensidad del amor prodigado, puede no producir los efectos convenientes. (pág. 17)

Una explicación que se ajuste a los hechos, tal como hoy los conocemos es relativa a lo que sucede en el cerebro de estos niños y es la siguiente: En la red neuronal de los niños privados de afecto no se establecen determinados tipos de circuitos eléctricos porque no se reciben las necesarias cargas de energía.

Cuando un niño no recibe amor no desarrolla circuitos afectivos. De aquí que, cuando ha pasado el período crítico para desarrollarlos, los nuevos cambios resuenan o repercuten todo lo más en los circuitos afectivos que no se han desarrollado debidamente y las respuestas a ellos son inadecuadas.

En las sociedades del mundo occidental hay importantes diferencias en la cantidad y calidad del efecto maternal que reciben los niños. Las diferencias de clase también juegan aquí un destacado papel. Entre las clases superiores, la madre tiende a liberarse lo antes posible de la carga de cuidar del niño, confiándola a personas o instituciones.

En las clases medias, las diferencias son considerables; en algunas familias los niños reciben los cuidados de la madre durante los períodos de lactancia e in-

fancia, en otras esta tarea es delegada a terceros. En las clases inferiores la madre es siempre la persona que dedica más atención al niño. Estas diferencias de comportamiento maternal han ejercido indudablemente una importante influencia en la madurez afectiva del niño.

La capacidad de respuesta, simplemente, no existe porque no se ha desarrollado.

De esta manera las respuestas que estos niños o personas den a las expresiones de afecto estarán en función de lo que han construido en su cerebro: agresividad, irritación e inseguridad.

CARENCIAS AFECTIVAS EFECTOS

Bowlby (2000) “sugiere la posibilidad de que la capacidad de reflexión abstracta no sólo sirva de base al funcionamiento del yo, sino que únicamente se desarrolla adecuadamente si el propio funcionamiento del yo, se verifica también favorablemente”. (pág. 32)

Uno de los efectos más graves de la privación de los cuidados maternales, sobre el cual todos los investigadores están de acuerdo, es la mutilación de la capacidad de reflexión abstracta o conceptualización. Parece que el amor no sólo proporciona los incentivos y las condiciones del aprendizaje, sino que la vitalidad que lleva consigo estimula de alguna manera el desarrollo de la capacidad de abstracción.

Una pregunta formulada con frecuencia es si existen períodos críticos durante el desarrollo en los que la privación de afecto causa daños más graves que en otros. No hay todavía información suficiente para responder adecuadamente a esta pregunta. No obstante, se puede decir que parece que la privación del amor materno por un período de tiempo apreciable causa daños en el niño durante sus primeros ocho años de vida. En general, el período de separación que puede causar daños de carácter suficientemente grave para ser apreciados por el investigador oscila entre una y cuatro semanas; pero, parece probable, que períodos más cortos puedan causar daños de carácter sustancial aun cuando no puedan ser apreciados por el investigador las cicatrices psíquicas invisibles no son menos reales por ser invisibles. Ciertamente el grado de daño causado dependerá de una serie de factores, tales como la edad y los cuidados maternos anteriores. Burlingham y Freud, por ejemplo, han mostrado que los niños de 1 1/2 a 2 1/2 años de edad no pueden tolerar la separación de su madre por más de un día sin manifestar visibles efectos agresivos.

La vulnerabilidad a la separación es aún importante entre los 3 y los 5 años, aunque mucho menos que en edades inferiores. Se ha de tener en cuenta que para un niño la separación por unos cuantos días o unas semanas es un período mucho más largo que para un adulto. El «tiempo social» tiene una duración mucho mayor para el niño que para el adulto, y cuanto más joven es el niño más largo le resulta el tiempo. Parece ser regla general que cuanto menor es el niño más probable es que la privación le sea perjudicial. Los niños

de 3 a 5 años de edad no viven tanto en el presente como los niños de edades inferiores y pueden pensar en un futuro en el que su madre regresará. También pueden entender más fácilmente las explicaciones y aceptarán de buen grado a una persona hábil que sustituya a la madre. Los niños de 5 a 8 años de edad que han gozado de una relación feliz con su madre, tolerarán la separación mucho mejor que los que no la tienen.

Creemos que las carencias afectivas generan en los niños ciertos periodos críticos que los hacen más sensibles a su realidad lo que provoca daños en la privación del amor familiar y los conllevaría a una dificultad más grave provocando efectos que perjudiquen en le desarrollo integral del niño.

CAPÍTULO III

EL VÍNCULO AFECTIVO

Bowlby (1986), “el núcleo de lo que se designa como vínculo afectivo es la atracción que un individuo siente por otro individuo, a quien seguimos en estas reflexiones.” (pág. 13)

Hasta hace escasos decenios, la ciencia tenía poco que decir de estas cuestiones. Los psicoanalistas han reconocido desde hace tiempo la inmensa importancia que tienen los vínculos afectivos en la vida y los problemas de sus pacientes, pero se han mostrado lentos para desarrollar una estructura científica adecuada dentro de la cual pudieran comprenderse la formación, mantenimiento y ruptura de dichos vínculos. El vacío ha sido llenado por los etólogos, comenzando por el clásico trabajo de Lorenz.

Según T. Franco (2007), la vinculación afectiva es el resultado del comportamiento social de cada individuo de una especie, difiriendo según con qué otros sujetos de su especie están relacionándose, lo cual supone, desde luego, una capacidad para reconocerlos (pág. 67). Mientras que cada miembro de una pareja vinculada tiende a permanecer próximo al otro y a provocar un comportamiento mantenedor o conservador de la proximidad en la pareja, los individuos que no están vinculados no muestran esta tendencia; de hecho,

cuando dos sujetos no están vinculados, uno de ellos se resiente intensamente a cualquier aproximación que intente el otro.

A si mismo Walton (1934), considera que el rasgo esencial de la vinculación afectiva consiste en que los dos participantes tienden a permanecer en mutua proximidad. Si por alguna razón están apartados, cada uno de ellos buscará más pronto o más tarde al otro, restableciendo así la proximidad. Cualquier tentativa realizada por un tercero para separar a una pareja vinculada encuentra una tenaz resistencia por parte de ésta: no es raro que el más fuerte de ambos miembros de la pareja ataque al intruso, mientras que el más débil huye o quizá se une al compañero más fuerte. (pág. 34).

Un comportamiento algo paradójico, de índole agresiva, desempeña un papel clave en el mantenimiento de los vínculos afectivos. Adopta dos formas distintas: en primer lugar, atacar y hacer huir a intrusos y en segundo término, el castigo de un compañero errante, ya se trate de la esposa, marido e hijo.

Por último considera T. Franco (2007), “el mantenimiento firme de un vínculo es experimentado como una fuente de seguridad y la renovación de un vínculo, como generadora de alegría” (pág. 34)

Cuando los psicólogos y los psicoanalistas han intentado explicar la existencia de vínculos afectivos, casi siempre han invocado, como motivos, el alimento y el sexo. Así pues, al intentar explicar por qué un niño se apega a su madre han

opinado, independientemente entre sí, que ello es debido a que la madre le alimenta.

Mantenemos que el vínculo afectivo nos permite crear una mejor relación con cada uno de los integrantes de la familia, porque los vínculos de afecto y cariño se convierten en un clave para mantener una buena relación en la familia y así restablecer los lazos de afecto y seguridad.

PROBLEMAS EMOCIONALES DE PADRES Y EDUCADORES

Bernard Shaw (2000), según el cual no hay que pegar nunca al niño, excepto cuando uno está airado. Es importante reconocer que también los padres y educadores tienen sentimientos de ira y celos, y, guste o no, se expresan muchas veces incluso de forma no voluntaria. Cuando esto ocurre conviene explicárselo al niño (aunque creamos que no lo entiende) y así, también, irá intuyendo que adultos y niños tienen los mismos problemas. (pág. 41)

F. Javier Torrecillo (2007), manifiesta tener presente que resulta siempre mucho más fácil cuidar a los hijos de otros que a los propios. Debido a los vínculos emocionales que unen al hijo con sus padres y a éstos con el hijo, los niños se comportan siempre de un modo más pueril con sus padres que con otras personas. (pág. 19)

Con demasiada frecuencia se oye, a personas bien intencionadas, afirmar que un determinado niño se comporta muy bien con ellas y que su conducta

puerilmente regresiva y difícil con su madre, es debido a que ella le trata de un modo absurdo: generalmente el reproche que se hace a la madre es que consiente demasiado a su hijo. Tales críticas están a menudo fuera de lugar y con frecuencia son manifestaciones más de la ignorancia que la persona que critica tiene sobre cómo son los niños, que de la incompetencia de los padres. Mantenemos que es inevitablemente, la presencia de la madre o del padre produce sentimientos primitivos y turbulentos no despertados por otras personas.

ACTITUD DEL EDUCADOR DE ESCUELA INFANTIL ANTE LA AFECTIVIDAD DEL NIÑO

Guerra T. (1993), considera que el educador influye más por lo que es que por lo que dice y, No se puede olvidar el gran poder de introyección que existe en el niño. El educador es uno de los modelos que el niño va a internalizar positiva o negativamente y que sellará su personalidad futura. Se podría reflexionar desde diversos ángulos sobre el educador de Escuela Infantil y su acción educadora en el mundo afectivo infantil. Nos detendremos en su actividad educadora con el niño y apuntaremos solamente su relación con los padres. (pág. 18)

Consideramos a la educación como un proceso que se va extendiendo a lo largo de toda nuestra vida por tal razón es meritorio tener una constante

atención por parte del educador para el fortalecimiento de su aprendizaje y la afectividad del niño.

LA ACTIVIDAD EDUCADORA CON EL NIÑO

De las cuatro funciones que Lilian G. Katz (2000), ha identificado para un profesor de preescolar, cuidar, proporcionar guía y apoyo emocional, instruir y facilitar, la segunda es la que más nos interesa aquí. Paralelo a estas funciones o, acaso, inherente a todas ellas está el modelo de conducta ofrecido por el educador. No insistimos en ello, pero sí recordamos la importancia que aquí tiene su personalidad y el proceso de identificación que sigue el niño con él.

En relación a su función de guía y apoyo emocional, es importante destacar una doble tarea formadora: Crear una atmósfera que fomente el crecimiento del sí mismo infantil, y ayudarle a que desarrolle su capacidad de empatía. (pág. 71)

Entendemos que cuando hablamos de actividad educadora estamos refiriéndonos a la transmisión de conocimientos, normas, valores, tradiciones, costumbres y a la formación que ha de ser de un comienzo para que sus padres deban inculcar a sus hijos, si bien es cierto nuestros hijos nos toman de modelo e imitación para ellos en su vida.

AYUDARLE A FORMAR UN CONCEPTO SANO DE SI MISMO

Kemper. S (2000), manifiesta que el yo constituye la parte más importante del crecimiento emocional. El sano concepto de sí mismo se desarrolla a partir de la experiencia de consideración positiva o de amor por parte de otras personas significativas, como madre, padre, educador, etc., ello exige crear un clima de aceptación y confianza. (pág. 27)

Entendemos que es fundamental e importante dar a conocer al niño la importancia que es nuestra vida para que así pueda formar un criterio sustentable de sí mismo, para así poder llegar a él, en un ambiente de su propia aceptación y sobre todo obtener la confianza de sí mismo ya que contribuye a su firmeza en cualquier situación que él quiera enfrentar en el mundo y en el desenvolvimiento en el ambiente en el cual él vive y se desarrolla así mismo.

ACEPTACIÓN.-

Guerra. T (1993), según los pensamientos o comportamientos de un niño son aprobados y otros son rechazados, en especial por personas significativas para él, se dice que ha experimentado aceptación condicional. Después de haber recibido amor condicional durante cierto número de años, una persona adquiere un concepto de sí mismo en el que se desfigura o niega el comportamiento y sentimientos que se le rechazaron. Sin una información

completa y precisa sobre sí mismo, el niño llega a tener conceptos inexactos o no realistas sobre él mismo; el niño es incapaz de moverse y de aceptarse a sí mismo por lo que es. Cuando un niño tiene que rehusar la información que le llega sobre sí mismo, se vuelve psicológicamente mutilado. (pág. 25)

Manifiesta T. Franco (2007), es incapaz de conocer sus verdaderos sentimientos debido a la recusación o distorsión de la nueva información.

No todo acto del niño puede ser aceptable, pero a pesar de las prohibiciones y restricciones en sus actividades, el niño necesita estar seguro de que se le acepta y considera como una persona. Es necesario que las restricciones y límites se impongan en una atmósfera de amor. Esto conduce a una consideración de sí mismo incondicional y positiva. (pág. 16)

Cuando un niño crece en una atmósfera de amor, puede aceptar partes fundamentales de su conducta y no tiene que defenderse contra la información sobre sí mismo. El concepto de sí mismo tiene mayor hondura y una base más amplia, sobre la que interpretar los datos que llegan. El feed-back sobre las acciones de una persona que refleja su naturaleza, se abre fácilmente, y la persona está mejor informada sobre su comportamiento.

Aceptación no significa que cualquier cosa que haga el niño tenga que agradar al educador o que éste deba excusar su conducta. Sin embargo, el niño tiene que ser libre para sostener sus propios valores, sin tener que defenderlos continuamente. El no tener que defenderse le permite examinar con mayor

cuidado y honradez sus propios valores y creencias. Uno de los resultados de este examen es que el niño se encuentra más propicio a experimentar crecimiento o cambio respecto a una serie de emociones más sanas.

Por lo tanto estamos seguros que tanto educadores como padres o miembros de familia permitiríamos aceptar comportamientos y pensamientos inadecuados, que dañan su personalidad o que trate de confundir al niño así mismo y empiece a tomar una nueva personalidad es decir algo que no le pertenece pero que si la trata de adaptar la misma que influirá en su propia aceptación.

CONFIANZA.-

V. Hidalgo García (2008), manifiesta que otra característica de un ambiente que fomenta el crecimiento y la maduración infantil es la confianza. En la medida en que el niño pasa a ser una persona que se desenvuelve mejor, aprende a confiar más en sí mismo. Para poder confiar en sus sentimientos e impulsos, se requiere en primer lugar que un niño aprenda a escuchar sus necesidades y sentimientos. Los niños que reciben confianza se percibirán a sí mismos como dignos de confianza. Este concepto va más allá del simple esperar que un niño sea honesto respecto a un asunto. Consiste en confiar sinceramente en las declaraciones verbales, valores, acciones y creencias de un niño. Por ejemplo, es creerlo cuando dice «Necesito tu ayuda», o bien «tengo miedo». (pág. 10)

López (2008), considera que en caso de que otras personas significativas no tengan confianza en las declaraciones o acciones de un niño, entonces la conclusión de este puede ser la siguiente: « ¿Por qué tendría yo que confiar en mí mismo?». Empieza a dudar de sí mismo y de la validez de sus sentimientos, emociones y pensamientos. Por último, acaba por desentenderse de la fuente de información sobre sí mismo. (pág. 40)

De esta manera la confianza que podemos dar a nuestros hijos es fundamental desde sus primeros años de vida, ya que esto conlleva a una mejor relación familiar y brindando más seguridad ante los demás. Una demostración de amor, cariño, afecto permite a los niños llevarles su vida de seguridad y tranquilidad para su desenvolvimiento en sus diferentes actividades diarias ya sea en los escolar, en lo familiar o en diferentes ámbitos es por ellos que la confianza en sí mismo le permitirá desarrollarse mucho mejor.

AYUDARLE A QUE DESARROLLE SU CAPACIDAD DE EMPATÍA

Piaget (1986), “para comprender el desarrollo de la empatía en el niño, recordemos a este que habla del niño que aprende a «descentrarse», a salir de sí mismo, a hacerse con los puntos de vista de otros.” (pág. 12)

Según Ballesteros (1982), la incapacidad del pequeño para desempeñar tu papel y ver los distintos puntos de vista de otros es de tipo cognoscitivo y de maduración. Su cerebro es todavía demasiado inmaduro para captar a la vez

diversas dimensiones. Esta incapacidad se manifiesta de distintas maneras. El niño supone que su modo de ver el mundo corresponde a lo que el mundo es realmente. Él se considera el centro del universo. (pág. 52)

Consideramos que es importante ayudarle al niño que desarrolle la empatía dado que muchas de las veces los niños tratan de hacer las cosas tal como ellos les parece sin poder captar en su cerebro las consecuencias a las que podemos llegar, es elocuente hacer analizar e interpretar que ellos simplemente lo hacen con la finalidad de llamar la atención y centrarse en sí mismo.

DESARROLLO DEL SENTIMIENTO DE LOS DEMÁS

Hoffman (1976), manifiesta que el aspecto crítico de este aprendizaje reside en el desarrollo del sentido de los demás. Se dan tres componentes o tres niveles en este sentido, que se encuentran asociados a la empatía, el primero consiste en el reconocimiento por parte del niño de la permanencia de objetos y personas. El niño empieza a vivir sin diferenciarse a sí mismo de sus padres y de otras personas. (pág. 35)

En el segundo nivel el niño necesita aprender a desarrollar de manera similar el sentido de su propio pensar y sentir, como diferente de los demás. En este nivel es posible que el niño reconozca ser diferente físicamente de los otros

niños; sin embargo, aún sigue dando por supuesto que sus necesidades y su mundo interior son lo principal.

El tercer nivel comprende, para Hoffman, el desarrollo de la diferenciación de uno mismo respecto a los demás, o sea, una concepción de su propia identidad. Un niño se hace consciente de que, pese a reacciones un tanto diferentes según las diversas circunstancias, él, en realidad, tiene continuidad en su vivir y constituye una única personalidad.

Ahora bien, ¿qué relación guardan estas capacidades cognoscitivas con el desarrollo de la empatía? Las experiencias tempranas ayudan al niño a reconocer los sentimientos que hay en otros.

Es posible que el primer tipo de experiencia se produzca en el momento en que la madre, al manejar al niño, experimenta cierta angustia. Por la manera de tratar al niño la madre le transmite estos sentimientos. Más tarde, el niño asociará los rasgos del rostro de la madre con la angustia.

El segundo cambio más profundo se produce cuando el niño, en lugar de limitarse simplemente a sentir su propia angustia y a reaccionar ante ella, empieza a interesarse por el otro niño, intentando librarlo de la angustia. A este nivel precoz de representación, el niño posee ya el sentido de los demás, pero sólo como una entidad física y, por consiguiente, da por supuesto que la

manera de ayudar a otro tiene que ser aquélla con que se ayudaría a sí mismo. Algunas veces tal interpretación resulta imprecisa.

En el segundo nivel, cuando se asume un papel, el niño hace por ver primero un esfuerzo activo para ponerse en el lugar del otro y reconoce que otras personas tienen modos de ser diferentes de los suyos. Entonces empieza a comprender, o lo intenta, esa distinta perspectiva y a darle su respuesta.

En el tercer nivel el niño ha desarrollado ya ideas acerca de su identidad. Ahora puede interpretar la angustia de otros y darse cuenta de maneras de ayudar. El niño es ahora capaz de situar el problema dentro del contexto inmediato de su más amplia gama de experiencias vitales.

Consideramos que debido a muchos factores que puedan desarrollarse dentro de cada individuo y responder a las circunstancias que ocasione el momento, el niño buscara maneras de manifestarse o también intentará poner en práctica cada una de los comportamientos que el haya observado; con la finalidad de aliviar su angustia o de tranquilizar al resto que lo rodea con esto el niño manifiesta, el deseo de ayudar a otro porque está interpretando los sentimientos de otra persona como si fueran suyos.

EL NIÑO Y SU SENTIMIENTO DE AYUDA AL OTRO

Roberto F. Peck (1958), Es interesante considerar aquellas circunstancias particulares en que el niño resulta ser el sujeto responsable de la angustia del otro. En este caso los niños sentirán compasión por el otro niño e intentarán ayudarlo, si el daño infligido se produjo accidentalmente. Sin embargo, en situaciones en que el daño se ha producido en un contexto de riña o de discusión, de ordinario sólo otra persona presente será quien tenga interés en ayudar a la víctima; no se espere esto del agresor. (pág. 61)

Según T. Franco (2007), Con demasiada frecuencia padres y educadores intentan que hagan las paces dos niños que han estado riñendo, pidiendo que se digan uno a otro que están arrepentidos. Como es natural, los niños no están arrepentidos. Al contrario, en este punto se encuentran tan enredados en sus propios sentimientos que esta experiencia da un resultado peor que la misma riña. (pág. 37)

De modo parecido, a veces los padres o educadores causan daño físico al niño de forma semejante a aquélla con que precisamente el niño ha agredido a otro, diciéndole: «Quiero que sepas lo que se siente, para que entiendas qué siente él». Desde su punto de vista, el niño es incapaz en este momento de hacerse con la perspectiva del otro niño, pudiendo solamente reconocer que él mismo ha sido lastimado. Además probablemente ve todo esto como un castigo agresivo de su padre o educador.

Para aumentar la empatía y el espíritu de ayuda: En primer lugar, déjese que el niño experimente la serie normal de angustias. Así el niño desarrollará una mayor sensibilidad por las necesidades y sentimientos de otros. Proteger a un niño de experiencias angustiosas puede restringir su base personal para la comprensión empática en años posteriores.

En segundo lugar, se puede facilitar al niño oportunidades de asumir el papel de otros y prestar ayuda. El educador en esto tiene que fomentar la conciencia empática desde la perspectiva del otro.

En tercer lugar, debe animarse al niño a ponerse en el lugar de otro, hablando de ello con él de modo completo y detallado, sin dejar de referirse tanto a las diferencias como a las semejanzas que existen entre él y otros.

Manifestamos que el sentimiento de ayudar a otra persona es considerado muy importante ya que reflejamos todos nuestros sentimientos y demostramos a la otra persona que tras de nosotros hay una o más personas dignas de confianza y que estarán prestas para ayudar a resolver dificultades, de esta manera estamos demostrando una seguridad hacia la otra persona ya que esto refleja la capacidad del individuo para identificar los sentimientos que tiene otra persona.

RELACIÓN DEL EDUCADOR CON LOS PADRES

Baumrind (1977), apuntan algunos aspectos: “es imprescindible esta relación con los padres; unos y otros deben estar unidos y coordinados en su acción educadora; ambos comparten una serie de funciones: facilitadora, estimuladora, orientadora, etc., que deben complementar, compartir y potenciar”. (Pág. 320)

Por otro lado Wallon (1934), manifiesta que padres y educadores deben estar sensibilizados para acompañar positivamente y atentos a las necesidades del niño, sin adelantarse a ellas, sin retrasar demasiado su satisfacción, cuidando la relación afectiva cálida, interpersonal, con el niño mientras se satisfacen sus necesidades, acariciándole, hablándole, utilizando lenguaje verbal, gestual, etc. (pág. 141)

Sólo se apuntan algunos aspectos: es imprescindible esta relación con los padres; unos y otros deben estar unidos y coordinados en su acción educadora; ambos comparten una serie de funciones: facilitadora, estimuladora, orientadora, etc., que deben complementar, compartir y potenciar.

Es conveniente mantener una buena relación de los educadores con los padre de familia ya que el motivo y motor que los une es la relación que ambos miembros se tiene con los niños, tanto los padres como los educadores es preferible mantener lasos de amistad porque hoy en día la educación es una

trilogía para poder formar a los niños para la sociedad en lo que estamos involucrados tanto pequeños como grandes; es decir todo los que habitamos en este mundo por que día a día se nos presentan diferentes situaciones y es fundamental mantener un equilibrio en equipo.

Consideramos fundamentalmente que los padres estén directamente involucrados en la educación de sus hijos, que deben estar integrados, los educadores con los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje para así poder lograr en que se conviertan en mediadores efectivos y aumentar la motivación la cual contribuya a un aprendizaje significativo.

e. MATERIALES Y MÉTODOS

MATERIALES

Los materiales que se utilizaron en la presente investigación para la fase de aplicación de instrumentos se utilizaron:

- papel boom,
- copias lápices,
- esferográficos,
- borradores,

En la fase de tabulación y elaboración del informe se utilizó,

- computadora,
- impresora,
- tinta, papel boom,
- anillados

MÉTODOS

CIENTÍFICO.- La investigación es de carácter científica por los procedimientos que se utilizaran: deductivo, inductivo, de análisis y de síntesis, siguiendo una secuencia en el proceso de la investigación, el mismo que se inició con la identificación de la problemática.

Durante el desarrollo de la investigación se realizó el análisis e interpretación de contenidos bibliográficos y documental de diferentes autores nacionales y

extranjeros, cuyos valiosos y oportuno criterios nos sirvieron de refuerzos para consignar el marco teórico que luego fue contrastado con la realidad objetiva demostrada en la ejecución de la investigación del trabajo de campo realizado con los docentes, padres de familia y alumnos del primer año de educación general básica de la escuela “José Ingenieros” N. 1 de la Ciudad de Loja.

DESCRIPTIVO.- El componente metodológico más importante de esta investigación radica en el nivel descriptivo, debido a que se enmarca en situaciones reales experimentadas al contar el problema en todas sus facetas, desde la identificación hasta la promulgación de soluciones, con la aplicación de los métodos: analógico, transformativo, dialéctico e interpretativo participativo, mediante los cuales permitió descubrir la problemática existente con respecto a la influencia de la familia y el entorno educativo con respecto a la maduración afectiva de los niños de la institución investigada.

CUANTITATIVA.- Porque se sustentó en cifras reales así como procesamiento estadístico a través de test y fichas de observación aplicada a los docentes y alumnos del primer año de educación general básica de la escuela “José Ingenieros” N. 1 del cantón Loja estudiantes del de la provincia de Loja, donde los resultados fueron tabulados para obtener información numérica.

CUALITATIVO.- Se realizó procesos de reflexión crítica sobre los problemas sociales en la maduración afectiva de los alumnos de primer año de educación general básica de la escuela “José Ingenieros” N. 1 del cantón Loja

DESCRIPTIVA.- Describe las diferencias de las relaciones familiares y educativas con la maduración afectiva presentada en los alumnos del primer año de educación general básica de la escuela “José Ingenieros” N. 1 del cantón Loja

CORRELACIONAL.- porque permite la medición de relaciones entre variables:

VARIABLE DEPENDIENTE:

Ambiente familiar y ambiente educativo

VARIABLE INDEPENDIENTE:

Maduración afectiva, niños de 5 años de edad

De campo porque se realizó en el lugar de los hechos, se recogió información empírica luego procesarlo, levantando información para observar a los alumnos, encuestas a los docentes y padres de familia.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

TEST PSICOLÓGICOS.- Se aplicó a los alumnos de primer año de educación general básico para analizar sus comportamientos relacionado con la maduración básica.

POBLACIÓN Y MUESTRA

Para realizar este trabajo de investigación se tomó en cuenta a los estudiantes de primer año de educación general básica, docentes y padres de familia de la escuela “José Ingenieros” N. 1 de la Ciudad de Loja

POBLACIÓN

PARALELOS	ALUMNOS	DOCENTES	PADRES DE FAMILIA
A	25	1	25
B	19	1	19
C	19	1	19
TOTAL	63	3	63

Fuente: Escuela “José Ingenieros” N. 1

Investigadora: Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez

f. RESULTADOS

TEST DE EVALUACIÓN DE LAS RELACIONES INTRAFAMILIARES APLICADO A LOS NIÑOS DE PRIMER AÑO DE BÁSICA DE LA ESCUELA “JOSÉ INGENIEROS” N. 1

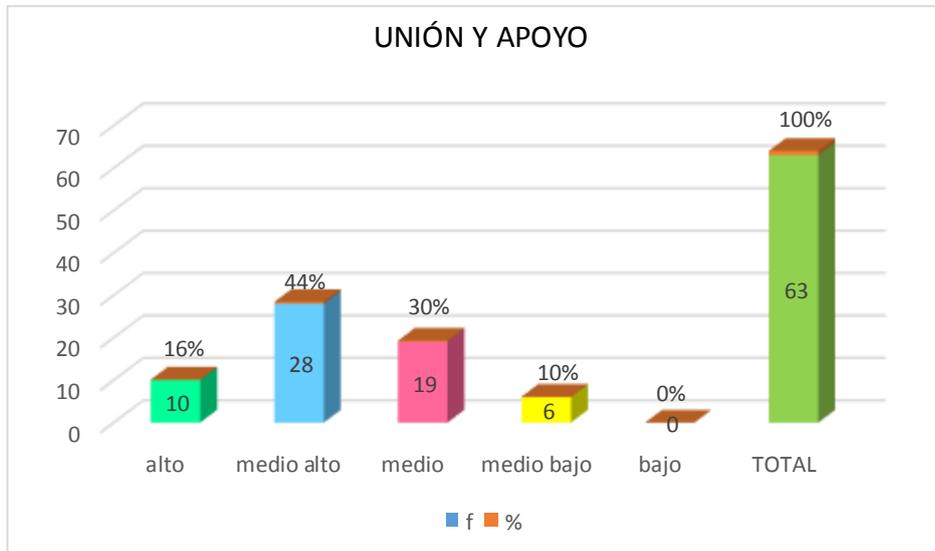
CUADRO Nº 1
UNIÓN Y APOYO

ESCALAS	f	%
ALTO	10	16 %
MEDIO ALTO	28	44%
MEDIO	19	30%
MEDIO BAJO	6	10%
BAJO	0	0%
TOTAL	63	100%

Fuente: Test de evaluación de las relaciones intrafamiliares aplicado a los alumnos de primero A, B, C de la Escuela José Ingenieros N. 1

Autora: Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez

GRÁFICO N°1



Fuente: Test de evaluación de las relaciones intrafamiliares aplicado a los alumnos de primero A, B, C de la Escuela José Ingenieros N. 1

Autora: Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

Con respecto a la unión y apoyo familiar el 44% tiene una relación medio alto el 30% tiene una relación medio, un 16% su relación de apoyo y unión es alto y un 10% medio bajo Unión y apoyo. La unión y apoyo se conceptualiza como la tendencia de la familia de realizar actividades en conjunto, de convivir y de apoyarse mutuamente. Se asocia con un sentido de solidaridad y de pertenencia con el sistema familiar.

Está relacionado con realizar cosas juntos en familia, ser cálido de manera permanente, siempre brindando el apoyo, realizando también actividades en forma conjunta, utilizando los espacio para compartir como la hora de las

comidas, en los errores existe una actitud de pedir perdón y de corregir errores, situación fundamentales en la unión y el apoyo familiar ambiente adecuado para desarrollar la madures afectiva.

“Es necesario comprender que el núcleo de lo que se designa como «vínculo afectivo» es la atracción que un individuo siente por otro individuo”, según Bowlby (1986) y este se genera justamente a través de estaciones que son básicas en el vínculo afectivo. El mismo que en nuestra investigación no se dan todas estas situaciones, en muchos de los casos se puede detectar que existe un 40% que se ubica en un nivel medio y bajo lo que se debe ayudar mucho al desarrollo de la unión y el apoyo.

Por lo tanto se recomienda mejorar las relaciones de unión y apoyo aprovechando en la familia en los espacios donde se encuentran juntos para que fluya el dialogo la conversación.

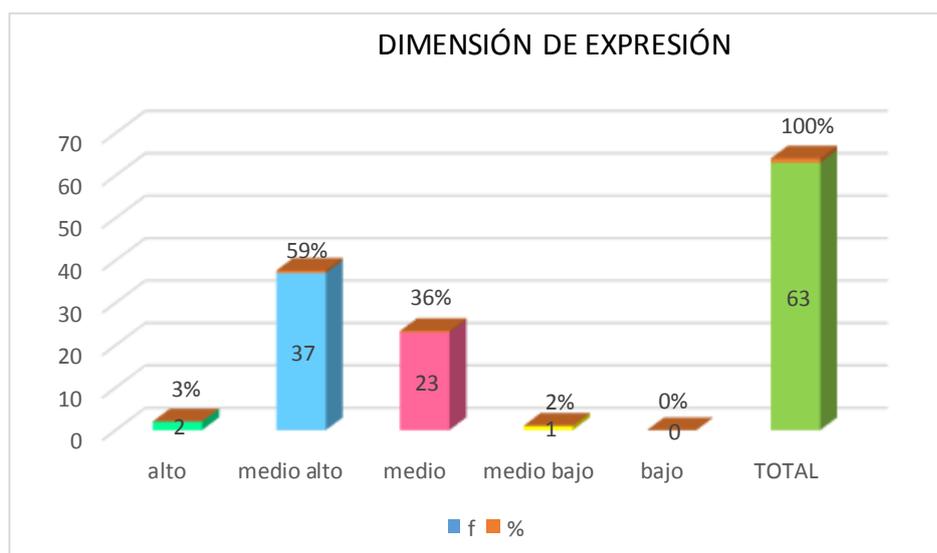
CUADRO N° 2
DIMENSIÓN DE EXPRESIÓN

ESCALAS	f	%
ALTO	2	3%
MEDIO ALTO	37	59%
MEDIO	23	36%
MEDIO BAJO	1	2%
BAJO	0	0%
TOTAL	63	100%

Fuente: Test de evaluación de las relaciones intrafamiliares aplicado a los alumnos de primero A, B, C de la Escuela José Ingenieros N. 1

Autora: Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez

GRÁFICO N° 2



Fuente: Test de evaluación de las relaciones intrafamiliares aplicado a los alumnos de primero A, B, C de la Escuela José Ingenieros N. 1

Autora: Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

De los resultados del test de las relaciones intrafamiliares con respecto a la expresión como medio de comunicación en la familia el 56% de los alumnos tiene una expresión medio alto, y un 36% medio.

“La dimensión de Expresión Se refiere a la posibilidad de comunicar verbalmente las emociones, ideas y acontecimientos de los miembros de la familia dentro de un ambiente de respeto” (Rivera 2010), donde se permite hablar con franqueza, dar nuestros puntos de vista, se ejecute una manera de expresar el cariño, en un ambiente donde la familia te escuche, exista un ambiente de libertad de opinión y de respeto para la misma, en donde las decisiones se tomen con la participación de todos, sobre esta base de elemento que deben primar en la comunicación es la que el niño requiere para su maduración afectiva existiendo un 38% de los niños que tienen un en su hogar un nivel medio y medio bajo, el mismo que no presta las condiciones en la afectividad del niño, por lo que se recomienda propiciar los procesos de comunicación promovido por los padres con la finalidad de generar un ambiente de confianza y comunicación.

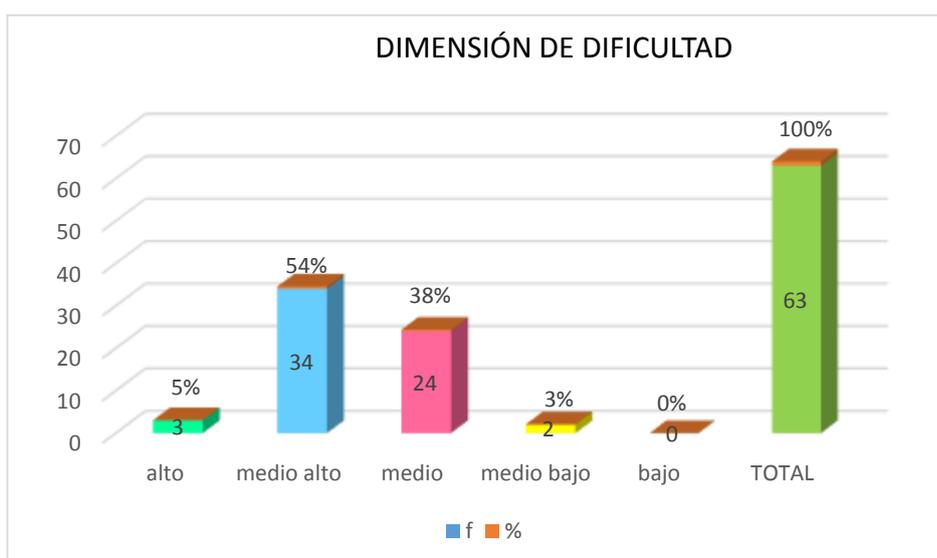
CUADRO N° 3
DIMENSIÓN DE DIFICULTAD

ESCALAS	f	%
ALTO	3	5%
MEDIO ALTO	34	54%
MEDIO	24	38%
MEDIO BAJO	2	3%
BAJO	0	0%
TOTAL	63	100%

Fuente: Test de evaluación de las relaciones intrafamiliares aplicado a los alumnos de primero A, B, C de la Escuela José Ingenieros N. 1

Autora: Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez

GRÁFICO N° 3



Fuente: Test de evaluación de las relaciones intrafamiliares aplicado a los alumnos de primero A, B, C de la Escuela José Ingenieros N. 1

Autora: Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

En lo relacionado con el nivel de dificultad que tiene los alumnos de las relaciones intrafamiliares el 54% tiene una relación medio alto, un 38% tiene una relación medio, 5% es alto y un 3% es bajo.

“La dimensión Dificultad evalúa los aspectos de la relaciones intrafamiliares considerados ya sea por el individuo, o por la sociedad como indeseables, negativos, problemáticos o difíciles” (Rivera 2010).

Permite identificar el grado de percepción de “conflicto” dentro de una familia. Justamente está relacionado a aspectos negativos como no saber cuál es el criterio que tiene los demás, uno debe estar adivinado lo que piensan, existe un nivel de dificultad para tomar decisiones, a acuerdos, no existe confianza en el hogar existe temor miedo, por lo que es mejor callar este nivel de dificultades en los niños tenemos que un 59% es medio alto y alto lo que genera un ambiente inadecuado para el fortalecimiento de la madurez afectiva. Se recomienda de manera general mejorar las relaciones intrafamiliares con la finalidad de utilizar adecuadamente los espacios de comunicación no para agredir sino para eliminar las dificultades existentes en la familia.

**TEST DE BATTELLE APLICADO A LOS ALUMNOS DE PRIMERO DE
BÁSICA DE LA ESCUELA “JOSÉ INGENIEROS” N. 1**

CUADRO Nº 4

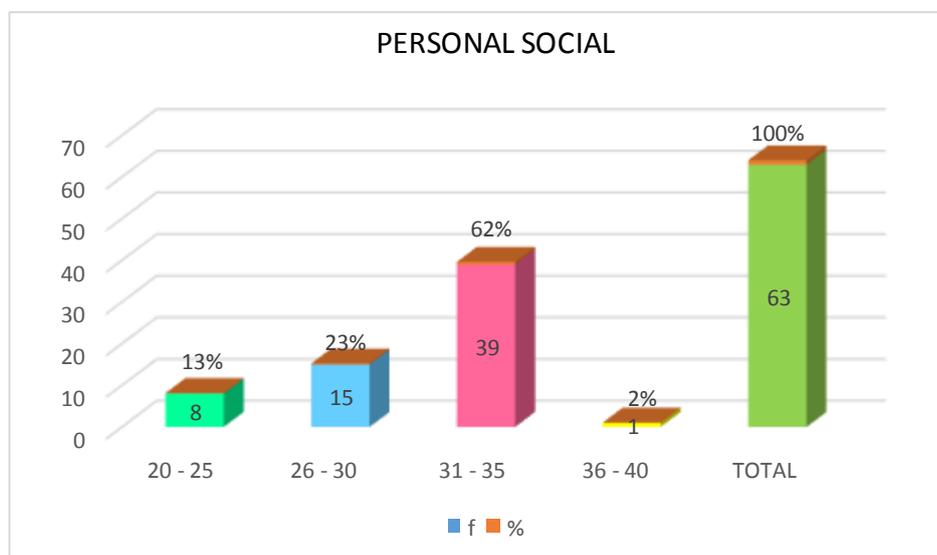
PERSONAL SOCIAL

RANGOS DE PUNTUACIÓN	F	%
20 – 25	8	13%
26 – 30	15	23%
31 – 35	39	62%
36 – 40	1	2%
TOTAL	63	100%

Fuente: Test de Battelle aplicado a los alumnos de primero A, B, C de la Escuela José Ingenieros N. 1

Autora: Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez

GRÁFICO N° 4



Fuente: Test de Battelle aplicado a los alumnos de primero A, B, C de la Escuela José Ingenieros N. 1

Autora: Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

Las puntuaciones alcanzadas por los alumnos investigados en el test de Battelle en el área de lo personal y social tenemos los siguientes, el 62% de los alumnos obtiene entre 31 y 35 puntos lo que los ubica en una edad de 42 a 56 meses el 23% que alcanza una puntuación entre 26 y 30 puntos se ubica en una edad de desarrollo de 34 a 40 meses, un 13% que obtiene una puntuación entre 20 y 25 puntos alcanza una maduración de 24 a 33 meses y un 2% que tiene entre 36 y 40 puntos tiene una maduración entre 57 y 95 meses.

(Linda Wnek 1989) "El área personal y social es la capacidad que permite al niño a establecer interacciones sociales significativas". En esta

área, obtiene sus máximas puntuaciones en auto concepto y colaboración, y las mínimas en rol social e interacción con los compañeros.

Interacción con el adulto. Evalúa la calidad y frecuencia de las interacciones con el adulto.

Expresión de sentimientos. Evalúa la capacidad para expresar sentimientos como el afecto o la cólera de forma y en situaciones adecuadas, y hacerlo en diferentes contextos (familiar, escolar, social).

Autoestima/auto concepto. Evalúa el desarrollo de la conciencia y el conocimiento que el niño tiene de sí mismo (auto concepto) así como los sentimientos de autoestima en diversas situaciones. Interacción con compañeros.

Evalúa la calidad y frecuencia de las interacciones con sus compañeros de la misma edad, incluyendo la capacidad de hacer amistades y establecer relaciones personales, responder a iniciar contactos sociales con otros niños, interactuar eficazmente en un grupo pequeño y cooperar.

Colaboración, Evalúa la capacidad de enfrentarse al entorno de aprendizaje, ya sea tolerando frustraciones, superando agresiones de compañeros, obedeciendo, resolviendo problemas o adaptándose a las normas

Rol social. Evalúa:

- a) La capacidad de reconocer que niños y adultos tienen papeles algo distintos en situaciones diferentes y determinar qué es lo que se espera en cada situación;

- b) La capacidad de comprender las razones para adoptar un comportamiento social como la cooperación, ayuda, honradez, diferenciación entre lo que está bien y lo que está mal, sinceridad y otras características personales del desarrollo moral;
- c) La capacidad de percibir y aceptar diferencias entre él mismo y los demás, comprender los puntos de vista, percepciones y sentimientos de los otros y mostrar solidaridad hacia ellos.

De esto se deduce que del grupo analizado solo un 2% tiene su maduración personal y social de acuerdo a la edad de 5 años por que se recomienda buscar una ayuda inmediata por parte de la familia y la maestra en esta subárea.

CUADRO N° 5

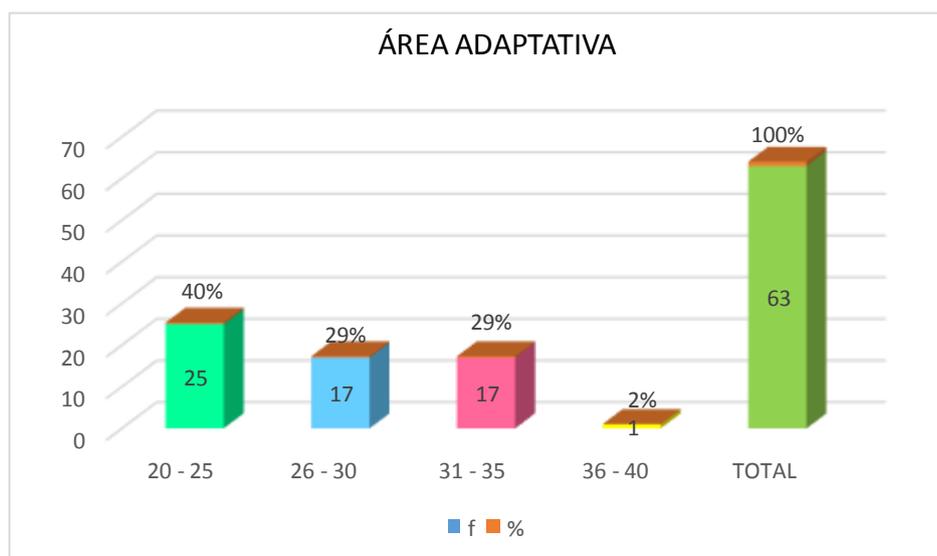
ÀREA ADAPTATIVA

RASGOS DE PUNTUACIÓN	f	%
20 – 25	25	40%
26 – 30	17	29%
31 – 35	17	29%
36 – 40	1	2%
TOTAL	63	100%

Fuente: Test de Battelle aplicado a los alumnos de primero A, B, C de la Escuela José Ingenieros N. 1

Autora: Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez

GRÁFICO N° 5



Fuente: Test de Battelle aplicado a los alumnos de primero A, B, C de la Escuela José Ingenieros N. 1

Autora: Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

En el área adaptativa los resultados son los siguientes, el 40% de los alumnos obtiene una puntuación de 20 a 25 puntos lo que los ubica en una edad de maduración de 29 a 40 meses de edad, un 29% se ubica entre 26 y 30 puntos que lo ubica en una edad de 41 y 50 meses, el otro 29% obtiene entre 31 y 35 puntos que los ubica entre 51 y 67 meses de edad, y un 2% que obtiene entre 36 y 40 puntos cuya edad de maduración ente 70 y 95 meses de edad.

“El Área adaptativa es la capacidad de utilizar información y habilidades evaluadas en las otras áreas. Mide tanto habilidades de autoayuda (son aquellos comportamientos que permiten al niño ser cada vez más independiente a la hora de alimentarse, vestirse y asearse) como las relacionadas con sus tareas (es la capacidad de prestar atención durante tiempos de duración creciente, asumir responsabilidades personales en sus acciones e iniciar actividades con un fin determinado, actuando apropiadamente para completarlas)”. (Jean Newborg 1989) obtiene puntuaciones altas en atención y responsabilidad personal, y bajas en vestido y aseo.

Atención. Evalúa la capacidad para prestar atención visual y auditiva a estímulos del entorno durante espacios de tiempo variables. Comida. Evalúa la capacidad para comer, beber y realizar eficazmente tareas relacionadas con la alimentación.

Vestido. Evalúa la capacidad para ponerse, abrocharse, desabrocharse y quitarse diferentes prendas, y ocuparse de todo lo relativo al vestido.

Responsabilidad personal. Evalúa la capacidad para asumir responsabilidades, moverse por la casa y por el barrio realizando tareas sencillas, iniciar juegos y otras actividades significativas, permanecer adecuadamente centrado en una tarea y obtener reconocimiento por lo realizado.

Aseo. Evalúa el control de las necesidades físicas y la capacidad de prepararse para ir a dormir, bañarse y realizar otros aspectos de aseo, necesitando cada vez menos supervisión y manteniendo un nivel apropiado de limpieza.

En esta área de adaptación tenemos un 2% que está en su edad de 5 años, existiendo un grupo grande un 40% que no alcanza los 3 años tres meses de edad en esta área lo que implica serios problemas con respecto a su alimentación atención su vestimenta y el aseo y el otro grupo el 58% con problemas entre los 3 años y los 5 años. Se recomienda a los padres de familia mejorar este proceso de adaptación que permita al niño resolver sus problemas.

CUADRO N° 6

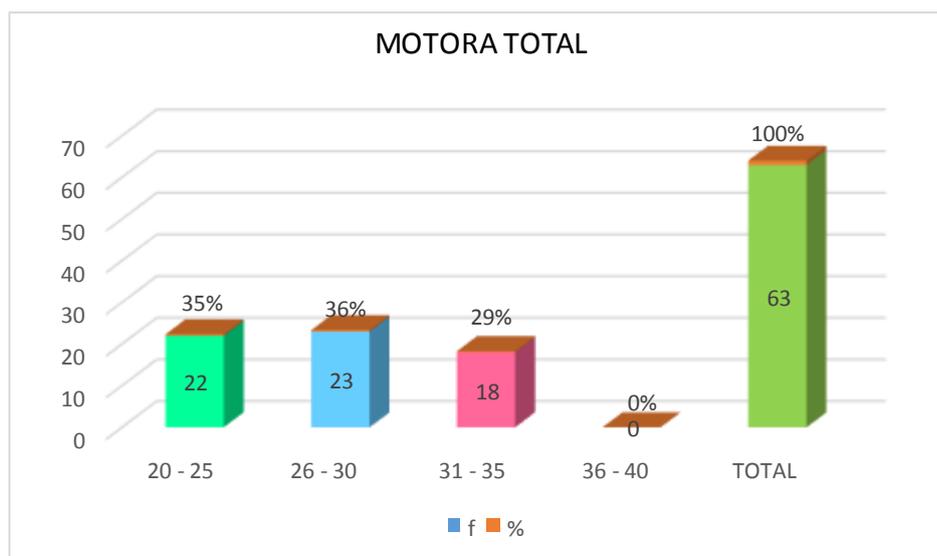
MOTORA TOTAL

RANGOS DE PUNTUACIÓN	f	%
20 – 25	22	35%
26 – 30	23	36%
31 – 35	18	29%
36 – 40	0	0%
TOTAL	63	100%

Fuente: Test de Battelle aplicado a los alumnos de primero A, B, C de la Escuela José Ingenieros N. 1

Autora: Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez

GRÁFICO N° 6



Fuente: Test de Battelle aplicado a los alumnos de primero A, B, C de la Escuela José Ingenieros N. 1

Autora: Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

En lo referente a la capacidad motora total aplicado el test de Battelle el 36% de los niños obtiene una puntuación de 26 a 30 puntos ubicándolos en una edad de 42 a 51 meses, un 35% que obtiene de 20 a 25 puntos se ubica entre 26 y 40 meses de edad, y un 29% que obtiene entre 31 y 35 puntos se ubica en una edad de 52 a 67 meses de edad.

“El Área motora es la capacidad para usar y controlar los músculos del cuerpo (desarrollo motor grueso y fino)” (Jean Newborg 1989).

Control muscular. Evalúa la capacidad para establecer y mantener el control, principalmente sobre los músculos que utiliza para sentarse, estar de pie, hacer pasar objetos de una mano a otra y realizar otras tareas semejantes.

Coordinación corporal. Evalúa la capacidad de utilizar los sistemas musculares para establecer un control y una coordinación corporal cada vez mayores (rodar, brincar, flexionar, chutar...)

Locomoción. Evalúa la capacidad de utilizar los sistemas musculares de forma integrada para trasladarse de un sitio a otro (arrastrarse, gatear, andar, correr, saltar, subir, bajar...) Estos tres factores forman la Puntuación Motora Gruesa.

Motora fina. Evalúa el desarrollo del control y coordinación muscular de brazos y manos para coger, soltar, abrir, cerrar, ensartar, cortar, doblar y utilizar el lápiz.

Motricidad perceptiva. Evalúa la capacidad de integrar la coordinación muscular y las habilidades perceptivas en actividades como formar torres, ensartar anillas, copiar figuras geométricas, dibujar y escribir. Estos dos factores forman la Puntuación Motora Fina.

Existe por lo tanto un grupo de un 71% que se encuentra entre los 3 años y 4 años de edad motora lo que genera dificultades en su control muscular, en la coordinación motriz y motricidad receptiva. Por lo tanto se recomienda hacer necesaria la presencia del profesor de educación física con la finalidad de mejorar las habilidades motrices básicas tanto gruesas como finas.

CUADRO N° 7

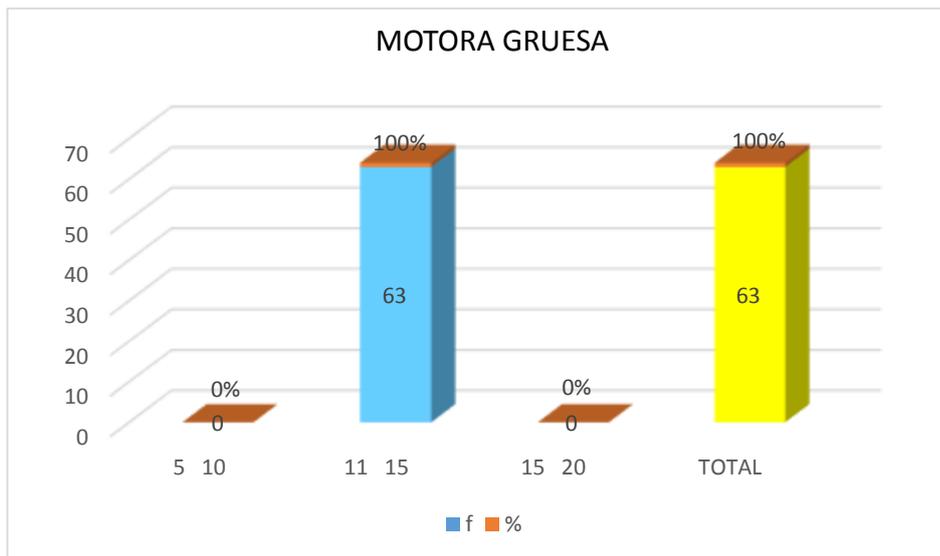
MOTORA GRUESA

RANGOS DE PUNTUACIÓN	f	%
5 – 10	0	0%
11 – 15	63	100%
15- 20	0	0%
TOTAL	63	100%

Fuente: Test de Battalle aplicado a los alumnos de primero A, B, C de la Escuela José Ingenieros N. 1

Autora: Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez

GRÁFICO N° 7



Fuente: Test de Battalle aplicado a los alumnos de primero A, B, C de la Escuela José Ingenieros N. 1

Autora: Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

En lo referente a la motricidad gruesa el 100% de los alumnos obtienen una puntuación entre 11 y 15 puntos lo que los ubica en una edad de desarrollo motor gruesa entre 36 y 60 meses de edad.

“La motricidad gruesa evalúa la capacidad para establecer y mantener el control, principalmente sobre los músculos que utiliza para sentarse, estar de pie, hacer pasar objetos de una mano a otra y realizar otras tareas semejantes”. (Jean Newborg 1989).

La Coordinación corporal evalúa la capacidad de utilizar los sistemas musculares para establecer un control y una coordinación corporal cada vez mayores (rodar, brincar, flexionar, chutar...)

La Locomoción Evalúa la capacidad de utilizar los sistemas musculares de forma integrada para trasladarse de un sitio a otro (arrastrarse, gatear, andar, correr, saltar, subir, bajar...)

En lo motricidad gruesa se puede concluir que la motricidad gruesa de este grupo se encuentra entre los 2.5 y los 5 años lo que se recomienda hacer un uso necesario por parte de los docentes realizar un trabajo practico a través de la Educación Física.

CUADRO N° 8

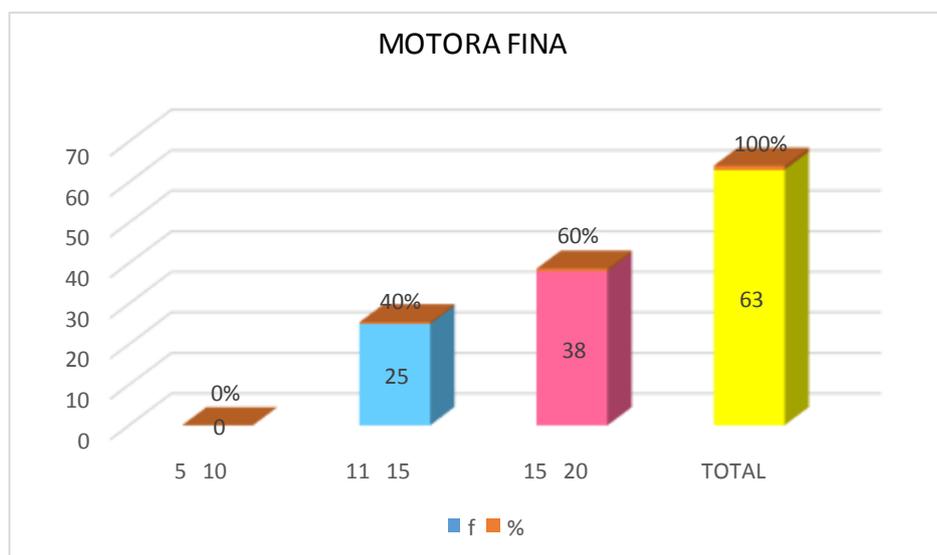
MOTORA FINA

RANGOS DE PUNTUACIÓN	f	%
5 – 10	0	0%
11 – 15	25	40%
15- 20	38	60%
TOTAL	63	100%

Fuente: test de Battelle aplicado a los alumnos de primero A, B, C de la Escuela José Ingenieros N. 1

Autora: Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez

GRÁFICO N° 8



Fuente: Test de Battelle aplicado a los alumnos de primero A, B, C de la Escuela José Ingenieros N. 1

Autora: Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

Con respecto a la motricidad fina los resultados son los siguientes el 60% de los alumnos obtiene una puntuación de 15 a 20 puntos lo que lo ubica en una edad de desarrollo de 49 a 75 meses de edad, mientras que el 40% se ubica en una puntuación de 11 a 15 puntos que lo pone en un desarrollo que lo posiciona entre 26 y 48 meses de edad.

“La Motricidad fina evalúa el desarrollo del control y coordinación muscular de brazos y manos para coger, soltar, abrir, cerrar, ensartar, cortar, doblar y utilizar el lápiz” (Jean Newborg 1989).

Motricidad perceptiva. Evalúa la capacidad de integrar la coordinación muscular y las habilidades perceptivas en actividades como formar torres, ensartar anillas, copiar figuras geométricas, dibujar y escribir. Estos dos factores forman la Puntuación Motora Fina.

Por lo tanto en este ítem de la motricidad fina el 40 de alumnos tiene una motricidad de los niños de 4 años hacia abajo lo que se sugiere es realizar un trabajo para el desarrollo de la motricidad.

CUADRO N° 9

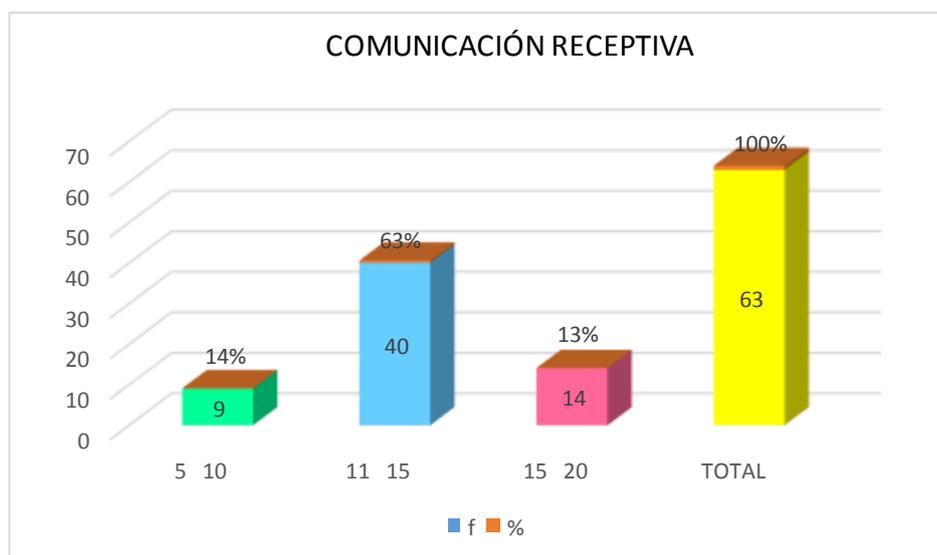
COMUNICACIÓN RECEPTIVA

RANGOS DE PUNTUACIÓN	f	%
5 – 10	9	14%
11 – 15	40	63%
15- 20	14	13%
TOTAL	63	100%

Fuente: Test de Battelle aplicado a los alumnos de primero A, B, C de la Escuela José Ingenieros N. 1

Autora: Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez

GRÁFICO N° 9



Fuente: Test de Battelle aplicado a los alumnos de primero A, B, C de la Escuela José Ingenieros N. 1

Autora: Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

En comunicación receptiva se obtiene un 63% que se ubica en una puntuación de 11 a 15 puntos que lo lleva a una maduración de 43 a 71 meses de edad, el 14% tiene una puntuación de 5 a 10 punto cuyo resultado de maduración es de 13 a 42 meses y finalmente se tiene un 13% que saca una puntuación de 15 a 20 puntos que lo lleva a una maduración de 72 a 95 meses de edad.

La comunicación receptiva evalúa la capacidad de discriminación, reconocimiento y comprensión de sonidos y palabras, así como la información recibida a través de gestos, signos, sistema Braille u otros medios no verbales. La discriminación evalúa la capacidad de percibir diferencias en sonidos, palabras, gestos o signos. La comprensión evalúa la capacidad de comprender sonidos, palabras y gestos que tienen intenciones, finalidades o contenidos determinados. (Jean Newborg 1989).

En lo referente a la comunicación receptiva tenemos un grupo de un 14% que se ubica en la edad de 3,5 años y se recomienda de una atención inmediata por parte del docente.

CUADRO N° 10

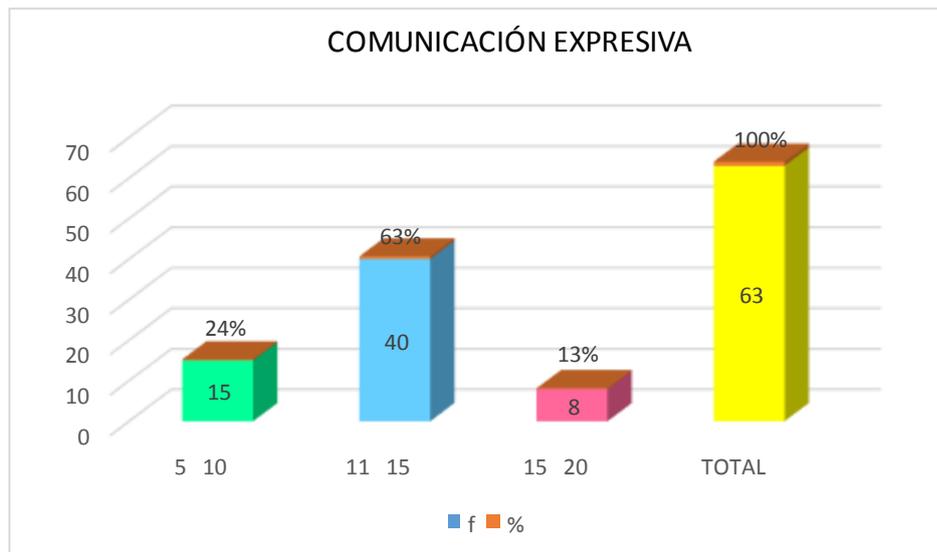
COMUNICACIÓN EXPRESIVA

RANGOS DE PUNTUACIÓN	f	%
5 – 10	15	24%
11 – 15	40	63%
15- 20	8	13%
TOTAL	63	100%

Fuente: Test de Battelle aplicado a los alumnos de primero A, B, C de la Escuela José Ingenieros N. 1

Autora: Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez

GRÁFICO N° 10



Fuente: Test de Battelle aplicado a los alumnos de primero A, B, C de la Escuela José Ingenieros N. 1

Autora: Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

En la comunicación expresiva tenemos los siguientes parámetros el 63 de los evaluados obtiene una puntuación de 11 a 15 puntos lo que lo lleva a una maduración de 33 a 60 meses, un 24% entre 5 y 10 puntos de calificación lo que se ubica entre 16 y 32 meses de edad y un 13% su puntuación es de 15 a 20 puntos lo que lo ubica en una edad de 61 a 95 meses de edad.

En la comunicación Expresiva se evalúa la capacidad de producción y uso de sonidos (sonidos diferenciables, incluyendo arrullos o balbuceos pre lingüístico), palabras o gestos como medio de transmitir información a los demás. También evalúa el conocimiento y uso de reglas gramaticales sencillas en la formación de expresiones y frases (plurales, tiempos verbales, preguntas, negaciones) así como la producción de palabras o gestos que demuestran comprensión, incluyendo vocabulario, proposiciones, posesivos y lenguaje gestual.

En comunicación expresiva el transmitir información con los demás tomando en cuenta que existe un grupo significativo que se ubica en un 24% que tiene 3 años y medio edad y su lenguaje expresivo debe ser ayudado por su docente a mejorar como transmitir la información.

CUADRO Nº 11

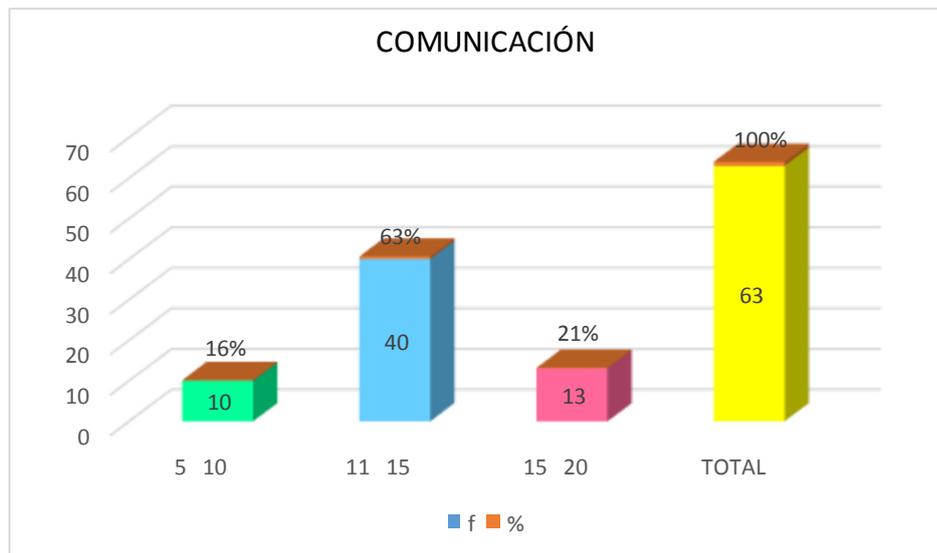
COMUNICACIÓN

RANGOS DE PUNTUACIÓN	f	%
5 – 10	10	16%
11 – 15	40	63%
15- 20	13	21%
TOTAL	63	100%

Fuente: Test de Battelle aplicado a los alumnos de primero A, B, C de la Escuela José Ingenieros N. 1

Autora: Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez

GRÁFICO Nº 11



Fuente: Test de Battelle aplicado a los alumnos de primero A, B, C de la Escuela José Ingenieros N. 1

Autora: Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

En la comunicación y lenguaje el 63% obtiene una puntuación de 11 a 15 puntos que lo lleva a una maduración de 40 a 60 meses un 21% tiene una puntuación de 15 a 20 puntos lo que lo lleva a una maduración de 61 a 95 meses y un 16% tiene entre 5 y 10 puntos cuya maduración es de 25 a 39 meses de edad.

El área de lenguaje es la capacidad de recepción y expresión de información, pensamientos e ideas por medios verbales y no verbales. Obtiene puntuaciones significativamente bajas en la sub área expresiva (Jean Newborg 1989).

Receptivo. Evalúa la capacidad de discriminación, reconocimiento y comprensión de sonidos y palabras, así como la información recibida a través de gestos, signos, sistema Braille u otros medios no verbales. La discriminación evalúa la capacidad de percibir diferencias en sonidos, palabras, gestos o signos. La comprensión evalúa la capacidad de comprender sonidos, palabras y gestos que tienen intenciones, finalidades o contenidos determinados.

Expresivo. Evalúa la capacidad de producción y uso de sonidos (sonidos diferenciables, incluyendo arrullos o balbuceos pre lingüístico), palabras o gestos como medio de transmitir información a los demás. También evalúa el conocimiento y uso de reglas gramaticales sencillas en la formación de expresiones y frases (plurales, tiempos verbales, preguntas, negaciones) así

como la producción de palabras o gestos que demuestran comprensión, incluyendo vocabulario, proposiciones, posesivos y lenguaje gestual.

Existiendo por lo tanto un 16% que tiene conocimientos en comunicación de un niño de 3 años y medio por lo que se requiere el apoyo docente y padres de familia para el desarrollo del lenguaje.

CUADRO N° 12

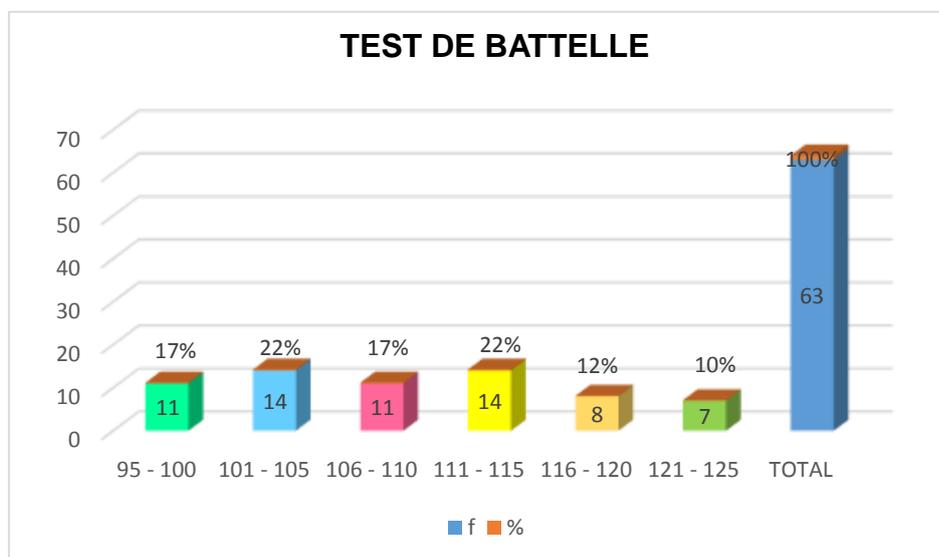
TEST DE BATTELLE

RANGOS DE PUNTUACIÓN	f	%
95 – 100	11	17%
101 – 105	14	22%
106 – 110	11	17%
111 – 115	14	22%
116 – 120	8	12%
121 – 125	7	10%
TOTAL	63	100%

Fuente: Test de Battelle aplicado a los alumnos de primero A, B, C de la Escuela José Ingenieros N. 1

Autora: Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez

GRÁFICO N° 12



Fuente: Test de Battelle aplicado a los alumnos de primero A, B, C de la Escuela José Ingenieros N. 1

Autora: Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

De la valoración total de la prueba total de Battelle de todos los componentes se desglosa la siguientes puntuaciones, el 22% tiene un puntaje de 101 a 115 el mismo que lo ubica en el desarrollo del niño de 51 a 51 meses, un 22% de niños tiene una puntuación de 101 a 105 el mismo que se ubica en la edad de 47 a 48 meses, un 17% tiene una puntuación de 95 a 100 el mismo que tienen un desarrollo de 44 a 46 meses, un segundo grupo de niños del 17% se ubica con una puntuación de 106 a 110 que se encuentra en una edad de 49 a 50 meses, existe también un grupo de niños que representa el 12% que está en una puntuación de 116 a 120 se lo ubica en la edad de 53 a 55 meses, y un

10% que tienen una puntuación 121 a 125 tienen una edad según la valoración de Battelle de 57 a 61 meses de edad

La prueba Screening o Battelle es utilizada para determinar las áreas en las que se precisa una evaluación completa del nivel de desarrollo de las capacidades funcionales del niño. Da una visión general del nivel de desarrollo del niño y la niña con o sin minusvalía.

Esta prueba es un apoyo más al Inventario de Desarrollo Battelle que el maestro/a o apoyo psicológico del Centro Infantil puede aplicar para saber en qué área de desarrollo el niño y niña de cuatro a cinco años tiene déficit y luego con los respectivos resultados, realizar actividades que refuercen y ayuden a consolidar las destrezas del área o áreas con déficit. (Jean Newborg 1989).

Como conclusión final tenemos que existe solamente un grupo del 10% que tiene la edad de 5 años en relación a todos los componentes de la prueba de Battelle los mismo que tienen deficiencias en cada una de las área analizadas y que requieren del apoyo de la familia y de la planta docente de cada una de las áreas de formación.

g. DISCUSIÓN

La discusión que se plantea en base a los objetivos, hipótesis que son los que nos permiten generar los procesos de discusión luego de haber recolectado la información, haberla tabulado y analizado cada uno de sus componentes, es necesario entonces analizar la información en base a las hipótesis planteadas para dar respuesta a ellos y comprobar cada una de ellas.

HIPÓTESIS UNO

ENUNCIADO

EL AMBIENTE FAMILIAR INCIDE DIRECTAMENTE EN LA MADURACIÓN AFECTIVA DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DE PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA ESCUELA “JOSÉ INGENIEROS” N. 1 PERIODO 2014

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Dentro de este análisis surge la necesidad de conocer como está incidiendo el ambiente familiar en la maduración del niño y uno de los aspectos importantes a medir es justamente la unión y el apoyo familiar para la ejecución de las diferentes actividades de la vida diaria y escolar, la unión y apoyo se conceptualiza como la tendencia de la familia de realizar actividades en conjunto, de convivir y de apoyarse mutuamente. Se asocia con un sentido de

solidaridad y de pertenencia con el sistema familiar. Está relacionado con realizar cosas juntos en familia, ser cálido de manera permanente, siempre brindando el apoyo, realizando también actividades en forma conjunta, utilizando los espacios para compartir como la hora de las comidas, en los errores existe una actitud de pedir perdón y de corregir errores, situaciones fundamentales en la unión y el apoyo familiar ambiente adecuado para desarrollar la madurez afectiva, “Es necesario comprender que el núcleo de lo que se designa como «vínculo afectivo» es la atracción que un individuo siente por otro individuo”, según Bowlby (1986) y este se genera justamente a través de estadios que son básicos en el vínculo afectivo. El mismo que en nuestra investigación no se dan todas estas situaciones, en muchos de los casos se puede detectar que existe un nivel medio y bajo lo que se debe ayudar mucho al desarrollo de la unión y el apoyo.

Otro de los aspectos importantes que tenemos es la comunicación en la familia como un espacio para conocer nuestras necesidades nuestros intereses para manifestar como nos fue en nuestro día de escuela, de trabajo, en otras palabras necesitamos expresar nuestras emociones y para eso está justamente la familia como el núcleo social más íntimo, sin embargo tenemos datos de las relaciones familiares con respecto a la expresión como medio de comunicación en la familia los alumnos tienen una expresión medio alto, y un nivel medio. “La dimensión de Expresión Se refiere a la posibilidad de comunicar verbalmente las emociones, ideas y acontecimientos de los miembros de la familia dentro de un ambiente de respeto” (Rivera 2010), donde se permite hablar con franqueza, dar nuestros puntos de vista, se ejecute una manera de expresar el cariño, en

un ambiente donde la familia te escuche, exista un ambiente de libertad de opinión y de respeto para la misma, en donde las decisiones se tomen con la participación de todos, sobre esta base de elemento que deben primar en la comunicación es la que el niño requiere para su maduración afectiva existiendo niños que tienen un en su hogar un nivel medio y medio bajo, el mismo que no presta las condiciones en la afectividad del niño.

En lo relacionado con el nivel de dificultad que tiene los alumnos de las relaciones intrafamiliares existe una relación medio alto, y una relación medio, “La dimensión Dificultad evalúa los aspectos de la relaciones intrafamiliares considerados ya sea por el individuo, o por la sociedad como indeseables, negativos, problemáticos o difíciles” (Rivera 2010). Permite identificar el grado de percepción de “conflicto” dentro de una familia. Justamente está relacionado a aspectos negativos como no saber cuál es el criterio que tiene los demás, uno debe estar adivinado lo que piensan, existe un nivel de dificultad para tomar decisiones, a acuerdos, no existe confianza en el hogar existe temor miedo, por lo que es mejor callar este nivel de dificultades en los niños tenemos que un nivel medio alto y alto lo que genera un ambiente inadecuado para el fortalecimiento de la madurez afectiva.

En estas condiciones considero que las relaciones familiares están incidiendo negativamente en la maduración familiar porque no existe un clima de unión, apoyo, de comunicación y con un alto grado de dificultad para resolver los problemas por lo que la maduración afectiva no permite su culminación y por lo tanto dejara huellas en la personalidad del niño.

DECISIÓN

En base al método inductivo y deductivo y luego de haber realizado el proceso de discusión sobre la variables ambiente educativo y maduración afectiva se **APRUEBA LA HIPÓTESIS** por lo que el ambiente familiar incide directamente en la maduración afectiva de las niñas y niños de primer año de Educación General Básica de la Escuela “José Ingenieros” N. 1 periodo 2014 - 2015

HIPÓTESIS DOS

ENUNCIADO

EL AMBIENTE EDUCATIVO CONTRIBUYE DIRECTAMENTE EN LA MADURACIÓN AFECTIVA DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DE PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA ESCUELA “JOSÉ INGENIEROS” N. 1 PERIODO 2014-2015

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

La escuela se constituye en el segundo lugar del niño en donde la maestra sus compañeros son el medio social en el cual se va a compartir y a generar una serie de aprendizajes que servirán para ir moldeando su personalidad y de manera especial en el primer año de educación básica, justamente la educación basada en proyectos, nos permite ir madurando algunos aspectos, porque servirán de base en el transcurso del proceso de formación, con respecto al área de lo personal y social y de acuerdo a lo que manifiesta (Linda WneK 1989) “El área personal y social es la capacidad que permite al niño a

establecer interacciones sociales significativas”. En esta área, se obtiene sus máximas puntuaciones en auto concepto y colaboración, y las mínimas en rol social e interacción con los compañeros. La Interacción con el adulto, evalúa la calidad y frecuencia de las interacciones con el adulto. Mientras que la eexpresión de sentimientos, evalúa la capacidad para expresar sentimientos como el afecto o la cólera de forma y en situaciones adecuadas, y hacerlo en diferentes contextos (familiar, escolar, social). En lo referente a la autoestima está evalúa el desarrollo de la conciencia y el conocimiento que el niño tiene de sí mismo (auto concepto) así como los sentimientos de autoestima en diversas situaciones. Interacción con compañeros. Evalúa la calidad y frecuencia de las interacciones con sus compañeros de la misma edad, incluyendo la capacidad de hacer amistades y establecer relaciones personales, responder a iniciar contactos sociales con otros niños, interactuar eficazmente en un grupo pequeño y cooperar. En tanto que la colaboración, evalúa la capacidad de enfrentarse al entorno de aprendizaje, ya sea tolerando frustraciones, superando agresiones de compañeros, obedeciendo, resolviendo problemas o adaptándose a las normas el rol social. evalúa la capacidad de reconocer que niños y adultos tienen papeles algo distintos en situaciones diferentes y determinar qué es lo que se espera en cada situación; la capacidad de comprender las razones para adoptar un comportamiento social como la cooperación, ayuda, honradez, diferenciación entre lo que está bien y lo que está mal, sinceridad y otras características personales del desarrollo moral; la capacidad de percibir y aceptar diferencias entre él mismo y los demás, comprender los puntos de vista, percepciones y

sentimientos de los otros y mostrar solidaridad hacia ellos. De esto se deduce que del grupo analizado solo un grupo pequeño tiene su maduración personal y social de acuerdo a la edad de 5 años por lo que se requiere una ayuda inmediata por parte de la familia y la maestra.

Mientras que el área adaptativa según se plantea que “el área adaptativa es la capacidad de utilizar información y habilidades evaluadas en las otras áreas. Mide tanto habilidades de autoayuda (son aquellos comportamientos que permiten al niño ser cada vez más independiente a la hora de alimentarse, vestirse y asearse) como las relacionadas con sus tareas (es la capacidad de prestar atención durante tiempos de duración creciente, asumir responsabilidades personales en sus acciones e iniciar actividades con un fin determinado, actuando apropiadamente para completarlas)”. (Jean Newborg 1989) obtiene puntuaciones altas en atención y responsabilidad personal, y bajas en vestido y aseo. En esta área de adaptación tenemos un grupo que está en su edad de 5 años, existiendo un grupo grande que no alcanza los 3 años tres meses de edad en esta área lo que implica serios problemas con respecto a su alimentación atención su vestimenta y el aseo y el otro grupo significativo con problemas entre los 3 años y los 5 años.

“El área motora es la capacidad para usar y controlar los músculos del cuerpo (desarrollo motor grueso y fino)” (Jean Newborg 1989). Aquí existe por lo tanto un grupo de mayoritario que se encuentra entre los 3 años y 4 años de edad motora lo que genera dificultades en su control muscular, en la coordinación motriz y motricidad receptiva. En el área de lenguaje entendida como la

capacidad de recepción y expresión de información, pensamientos e ideas por medios verbales y no verbales. Obtiene puntuaciones significativamente bajas en la subárea expresiva (Jean Newborg 1989). Tenemos que lo Receptivo. Evalúa la capacidad de discriminación, reconocimiento y comprensión de sonidos y palabras, así como la información recibida a través de gestos, signos, sistema Braille u otros medios no verbales. La discriminación evalúa la capacidad de percibir diferencias en sonidos, palabras, gestos o signos. La comprensión evalúa la capacidad de comprender sonidos, palabras y gestos que tienen intenciones, finalidades o contenidos determinados. Lo Expresivo. Evalúa la capacidad de producción y uso de sonidos (sonidos diferenciables, incluyendo arrullos o balbuceos pre lingüístico), palabras o gestos como medio de transmitir información a los demás. También evalúa el conocimiento y uso de reglas gramaticales sencillas en la formación de expresiones y frases (plurales, tiempos verbales, preguntas, negaciones) así como la producción de palabras o gestos que demuestran comprensión, incluyendo vocabulario, proposiciones, posesivos y lenguaje gestual. Existiendo por lo tanto un grupo que tiene conocimientos en comunicación de un niño de 3 años y medio por lo que se requiere el apoyo docente para el desarrollo del lenguaje.

Finalmente se considera de acuerdo a La prueba Screening o Batalle es utilizada para determinar las áreas en las que se precisa una evaluación completa del nivel de desarrollo de las capacidades funcionales del niño. Da una visión general del nivel de desarrollo del niño y la niña con o sin minusvalía. Esta prueba es un apoyo más al Inventario de Desarrollo Battelle que el maestro/a o apoyo psicológico del Centro Infantil puede aplicar para

saber en qué área de desarrollo el niño y niña de cuatro a cinco años tiene déficit y luego con los respectivos resultados, realizar actividades que refuercen y ayuden a consolidar las destrezas del área o áreas con déficit. (Jean Newborg 1989). Se puede manifestar como conclusión final tenemos que existe solamente un grupo pequeño que tiene la edad de 5 años en relación a todos los componentes de la prueba de Battelle los mismo que tienen deficiencias en cada una de las área analizadas y que requieren del apoyo de la familia y de la planta docente de cada una de las áreas de formación.

DECISIÓN

Luego de haber realizado de manera adecuada el análisis e interpretación de los resultados alcanzados y en base al método inductivo deductivo se **APRUEBA LA HIPÓTESIS** por lo que el ambiente educativo si contribuye directamente en la maduración afectiva de las niñas y niños de primer año de Educación General Básica de la Escuela “José Ingenieros” N. 1.

h. CONCLUSIONES

- Las relaciones familiares están incidiendo negativamente en la maduración familiar porque no existe un clima de unión, apoyo, de comunicación y con un alto grado de dificultad para resolver los problemas por lo que la maduración afectiva no permite su culminación y por lo tanto dejara huellas en la personalidad del niños de primer año de educación general básica de la Escuela “José Ingenieros” N. 1.
- Los hogares de los niños investigados el ambiente familiar del niño se exime de libertad de opinión y de respeto para la familia y donde las decisiones no se toman con la participación de todos, permite identificar el grado de percepción de “conflicto” dentro de una familia, relacionado a aspectos negativos como no saber cuál es el criterio que tiene los demás, estar adivinado lo que piensan, existe un nivel de dificultad para tomar decisiones, a acuerdos, no existe confianza en el hogar existe temor, miedo, por lo que es mejor callar este nivel de dificultades en los niños tenemos que un nivel medio alto y alto lo que genera un ambiente inadecuado para el fortalecimiento de la madurez afectiva.
- El ambiente educativo no está incidiendo adecuadamente en la maduración afectiva de las niñas y niños de primer año de educación general básica de la Escuela José Ingenieros generándose problemas en el área social, en la manera de expresar los sentimientos de alegría de cólera, y en la e interacción con sus compañeros, y su propia

autoestima variables que influyen en la personalidad del niño y en la convivencia adecuada con sus compañeros.

- Que los niños y niñas de primero de básica tiene problemas en el área adaptativa con respecto a independizarse en las actividades del aseo personal, el vestido, alimentación, todavía requieren el apoyo del docente y de la familia.
- Existe solamente un grupo pequeño que tiene la edad de 5 años en relación a todos los componentes de la prueba de Battelle los mismo que tienen deficiencias en cada una de las área analizadas y que requieren del apoyo de la familia y de la planta docente de cada una de las áreas de formación.

i. RECOMENDACIONES

- Participar activamente en el taller para padres de familia con la finalidad de mejorar el clima familiar en la maduración afectiva en niños y niñas de la escuela “José Ingenieros” N. 1.
- Que los padres de familia debe participar de eventos o talleres con la finalidad de mejorar las relaciones intrafamiliares, a través de talleres de matronatación, o matrogimnasia los mismo que permiten mejorar los niveles de afectividad del niño y la familia.
- Que los padres de familia deben de considerar los criterios y opiniones de todos los miembros de la familia respetando los criterios y opiniones y hacer partícipe de las decisiones que se toman ya que ellas también afectan positivamente o negativamente a la familia.
- Que el entorno educativo debe vincularse de mejor manera en el proceso de maduración afectiva utilizando los proyectos curriculares establecidos para el primer año de educación básica.
- Se recomienda a la planta docente una mejor vinculación con los padres de familia a objeto de participar en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje y de manera especial en la maduración afectiva ya que esta incidirá de manera permanente en la personalidad del niño.



1859

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA

MODALIDAD DE ESTUDIOS A DISTANCIA

CARRERA DE PSICOLOGÍA INFANTIL Y

EDUCACIÓN PARVULARIA

LINEAMIENTO ALTERNATIVO

TÍTULO

LA FAMILIA Y SUS APORTES A LA MADURACIÓN AFECTIVA DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DE PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BASICA DE LA ESCUELA "JOSÉ INGENIEROS" N. 1

AUTORA:

SHJENNI ZORAIDA GUARNIZO JIMÉNEZ

DIRECTOR DE TESIS:

Ing. JAIME EFRÉN CHILLOGALLO ORDOÑEZ Mg. Sc.

LOJA – ECUADOR

2016

1. TÍTULO:

LINEAMIENTO ALTERNATIVO: LA FAMILIA Y SUS APORTES A LA MADURACIÓN AFECTIVA DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DE PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA ESCUELA “JOSÉ INGENIEROS” N. 1

2. INTRODUCCIÓN:

En los cinco primeros años de vida se han señalado tres períodos críticos durante los cuales el organismo está preparado para efectuar un desarrollo afectivo diferencial y dentro de los cuales debe recibir los estímulos adecuados. Su conquista progresiva le lleva al logro de una madurez afectiva básica que le permitirá posteriormente, mantener relaciones positivas consigo mismo, con otras personas y con otros grupos.

Estos períodos críticos pueden esbozarse así: El período durante el cual el niño se halla en vías de establecer una relación explícita y cooperadora con una persona claramente definida, la madre; en este período acaba normalmente a los 5 o 6 meses. Finalmente El período durante el cual el niño está en vías de ser capaz de mantener una relación con su madre durante su ausencia. Durante los cuatro y cinco años, en circunstancias favorables, esta relación puede mantenerse por unos días o incluso por unas semanas; después de los siete u ocho años de edad, esta relación se puede mantener a lo largo de períodos más prolongados, aunque no sin cierta tensión.

El presente lineamiento alternativo investigación titulada: **la familia y sus aportes a la maduración afectiva de las niñas y niños de primer año de Educación General Básica de la escuela “José Ingenieros” N. 1** para ello se planteó como objetivo general el siguiente, Diseñar talleres que mejoren el clima familiar en la maduración afectiva de las niñas y niños de primer año de Educación General Básica de la escuela José ingenieros y como objetivo específicos: Elaborar un conjunto de talleres como aporte al clima familiar en la maduración afectiva de las niñas y niños presente investigados; aplicar el conjunto de talleres a padres de familia relacionado con el clima familiar en la maduración afectiva de las niñas y niños en niños sujetos a la investigación; valorar el impacto de los talleres sobre el clima familiar en la maduración afectiva. Nos apoyamos en el método científico, para analizar las teorías de diferentes autores y buscar nuestros propios aportes, el método análisis y síntesis nos permitió llegar a conclusiones sobre los resultados alcanzados,

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

Todo esto pone de relieve la fuerza Configuradora de la familia y los educadores en los primeros años de vida del niño. T. Franco (2007) “En el proceso de su maduración afectiva, la familia es un factor decisivo, así mismo lo será la Escuela Infantil cuando se integre en ella. En la relación educativa, tanto en padres como en maestros es más frecuente preocuparse por ayudar a los niños a establecer controles emocionales que ayudarles a descubrir formas socialmente aceptables para expresar sus emociones. Pero no se puede olvidar entre los dos aspectos son necesarios y que están íntimamente relacionados el niño que no tiene un escape, no puede decir a los demás lo que siente, creará dificultades para sí mismo, para su desarrollo, y, también, para los demás”.

De aquí la importancia de proporcionar un clima de libertad y una variedad de actividades de juego, sin olvidar que en todo ello el niño quiere y necesita siempre la cercanía del adulto se han realizado estudios comparando la conducta de niños de familias de clima más democrático con la de niños de familias más autoritarias. Goodwin Watson (1957) realizó un estudio de este tipo y en general, descubrió que los niños de hogares tolerantes, contrasta con los de hogares rígidos, tendiendo a ser: más confiados e independientes y quizás inclinados a mostrar iniciativas; mejor capacitados para realizar actividades intelectuales en condiciones más difíciles, más cooperadores y más

populares con los demás niños; más amistosos y menos hostiles con los demás; más espontáneos, originales y creadores

Incidentalmente, Watson no halló diferencias entre los dos grupos de niños en cuanto a dominio de sí mismos, ansiedad, pasividad y ventura.

Nancy Bayley (1964), como parte de una larga investigación realizada por el Institute of Human Development de la Universidad de California con un grupo de niños (el Berkeley Growth Study), comparó el tipo de conducta que los niños presentaron en diversos momentos de su infancia y adolescencia con la forma en que sus madres les habían tratado cuando eran más jóvenes, y descubrió varios esquemas consistentes. En general, la rigidez y un régimen de castigos por parte de la madre durante los primeros años de la infancia iban unidos, años más tarde, a la falta de sentimientos amistosos, de delicadeza y de habilidad en general por parte del niño. Por otra parte, la tendencia de la madre a tratar al niño como a un individuo con personalidad propia, a dejarle adoptar algunas de sus decisiones y a expresarle su amor, iba asociada a la aparición posterior de una conducta positiva por parte del niño.

Robert F. Peck (1958), en un estudio sobre el efecto causado por la disciplina parental y las características familiares en las personalidades de los niños, descubrió que las familias caracterizadas por un alto grado de confianza y aprobación mutua entre los padres y el niño tendían también a ser familias democráticas: familias en donde los niños participaban en las decisiones familiares. Cuando la conducta de estos niños fue valorada por observadores

objetivos, se descubrió que eran más maduros emocionalmente y más interesados por el bienestar de los demás.

El tipo de familia se constituye en un elemento importante en el clima afectivo del niño los hogares demasiado estrictos no generan un nivel de confianza en el niño, mientras que los hogares donde hay confianza el niño desarrolla mejor su personalidad y por lo tanto genera un mejor nivel de confianza hacia la familia y el entorno en el que se va a insertar.

4. JUSTIFICACIÓN

La familia y la escuela son escenarios que inciden en la maduración afectiva, la familia se constituye en el núcleo de desarrollo de una serie de factores positivos y negativos que contribuirán a la formación de la personalidad, es el ambiente familiar también el contribuye a su confianza, a la seguridad, al encontrarse consigo mismo, el mismo que parte del afecto, el amor que se genera en la familia, la escuela debe ser el ambiente de calidez que se debe generar a través del docente y el entorno de compañeros de aula respetando las diferencias sociales, económicas raciales, religiosas, que son protagonistas en el entorno educativo. La madurez afectiva depende del ambiente en el que se eduque. Cuando existe un ambiente de amor y aceptación, la persona va asimilando los criterios y valores sobre el bien y el mal pero sin sentirse juzgada con ello. La sociedad hedonista en la que vivimos genera una filosofía de consumo y materialismo que lleva a los niños y jóvenes a desear constantemente sin ver satisfechas sus necesidades. Con esta investigación buscaremos que la familia se constituya en un elemento importante en el clima afectivo del niño y que los hogares demasiado estrictos generan un nivel de confianza en el niño, mientras que los hogares donde hay confianza el niño desarrolla mejor su personalidad y por lo tanto genera un mejor nivel de confianza hacia la familia y el entorno en el que se va a insertar. Las razones que nos llevaron a realizar este lineamiento alternativo parte de la situación de un clima familiar desfavorable relacionados con la maduración afectiva en los niños y niñas investigados, lo cual limita el desarrollo socio afectivo y perjudica su nivel de vida y su formación social. Es factible ya que contamos con los recursos necesarios para enfrentar los gastos del lineamiento, además el

apoyo total de la dirección de la escuela, los recursos humanos tanto de los docentes, niños y niñas así como de los padres de familia. Tendrá un gran impacto, ya que facilitara un clima familiar y un desarrollo socio afectivo que contribuirá a la maduración afectiva en los niños y niñas investigados.

5. OBJETIVOS

GENERAL:

Diseñar un taller que permita mejorar el clima familiar en la maduración afectiva de las niñas y niños de primer año de Educación General Básica de la escuela José Ingenieros.

ESPECÍFICOS:

- Elaborar un conjunto de charlas como aporte al clima familiar en la maduración afectiva de las niñas y niños presente investigado;
- Aplicar los acuerdos y compromisos que salga del taller por parte de los padres familia relacionada con el clima familiar en la maduración afectiva de las niñas y niños en niños sujetos a la investigación
- Valorar el impacto del taller sobre el clima familiar en la maduración afectiva.

6. DESARROLLO DEL TALLER

El tipo de familia se constituye en un elemento importante en el clima afectivo del niño los hogares demasiado estrictos no generan un nivel de confianza en el niño, mientras que los hogares donde hay confianza el niño desarrolla mejor su personalidad y por lo tanto genera un mejor nivel de confianza hacia la familia y el entorno en el que se va a insertar.

El educador influye más por lo que es que por lo que dice y, No se puede olvidar el gran poder de introyección que existe en el niño. El educador es uno de los modelos que el niño va a internalizar positiva o negativamente y que sellará su personalidad futura. Se podría reflexionar desde diversos ángulos sobre el educador de Escuela Infantil y su acción educadora en el mundo afectivo infantil. Nos detendremos en su actividad educadora con el niño y apuntaremos solamente su relación con los padres.

LA FAMILIA

HORA	ACTIVIDADES	RESPONSABLES	RECURSOS
Lunes 25 de enero 18H00 a 19H30	Saludo de bienvenida.	Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez, Maestro del grupo	Talento humano
	Dinámicas del capitán manda. Se la realiza para la integración de los maestros y padres de familia, los estudiantes observan y disfrutan de la actividad		
	Proyección de diapositivas sobre el tema para sensibilizar a los participantes sobre la temática	Técnico de protección familiar del MIES	Talento humano Proyector Computador Láminas ilustrativas
	Charla para concienciar a los padres y maestros sobre el clima familiar en la maduración afectiva de las niñas y niños		
	Desarrollo de preguntas y respuestas sobre el clima familiar en la maduración afectiva de las niñas y niños	Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez, Maestro del grupo	Talento humano
	Reflexión acerca del taller sobre el tema de el clima familiar en la maduración afectiva de las niñas y niños	Técnico de protección familiar del MIES	Talento humano Papelógrafos marcadores
	Compromisos y cierre de la jornada.	Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez, Maestro del grupo	Talento humano

MADURACION AFECTIVA

Martes 26 de enero 18:00 a 19:30	Saludo de bienvenida	Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez, Maestro del grupo	Talento humano
	Dinámica de los abrazos		
	Conferencia acerca del impacto que tiene el clima familiar en la maduración afectiva de las niñas y niños en el desarrollo socio – afectivo.	Técnico de Protección Familiar del MIES	Talento humano Proyector Computador
	Elaboración de preguntas de reflexión para la recolección de información sobre el taller con los temas de el clima familiar en la maduración afectiva de las niñas y niños	Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez, Maestro del grupo	Talento humano
	Discusión de lo importante que es educar con ejemplo y el amor a los hijos contribuyendo en el desarrollo socio – afectivo, bajo un el clima familiar en la maduración afectiva de las niñas y niños	Janeth Lozano y Técnico de Protección familiar del MIES	Talento humano

7. BENEFICIARIOS

Con este proyecto en los personal me ha ayudado a contrastar la relación que debe existir entre los miembros de la casa, de modo que los niños vayan asimilando y esclareciendo los valores, afectos y actitudes que cada miembro del hogar y del entorno, por eso la vida en familia es un eficaz medio educativo al que debemos dedicar tiempo y esfuerzo de igual manera se benefician todos los niños, padres de familia, los maestros y la institución que recibe el lineamiento, ya que de esta forma se eleva el clima familiar y su relación directa con el centro educativo, que permita mejorar la maduración afectiva en cada uno de ellos.

8. CONCLUSIONES

- Los padres de familia se incorporaron de forma masiva a las actividades y extra docentes para lograr un clima familiar en la maduración afectiva de los niños y niñas investigados, con buena disciplina y aceptación de las actividades previstas.
- Se aplicaron los talleres con una buena participación de los padres de familia y los maestros quienes reconocieron la necesidad de que estos proyectos se realicen trimestralmente.
- Existe comprensión de los padres de familia sobre la importancia que tiene el clima familiar en la maduración afectiva de los hijos.
- Los docentes consideran de vital importancia ampliar el estudio de la maduración afectiva y la incidencia que esta genera en el desarrollo educativo.
- Que los talleres permitan generar procesos de comunicación entre los padres, hijos y docentes del establecimiento.

9. RECOMENDACIONES

A los docentes de la Universidad Nacional de Loja generar talleres para que los docentes parvularios tengan como la finalidad de profundizar la importancia de la maduración afectiva.

A la institución mantener el lineamiento alternativo en el grupo investigado trasladarlo a otras instituciones educativas.

A los maestros mantener los talleres trimestralmente, con temas actualizados sobre el clima familiar y la maduración afectiva así como otros temas de interés que se genere sobre el ya estudiado.

Que los padres de familia se involucren de manera permanente en el proceso del desarrollo afectivo el mismo que repercutirán en la personalidad del niño.

Involucrar a los niños en las diferentes actividades tanto familiares como educativas con la finalidad de mejorar el clima familiar y educativo.

10. BIBLIOGRAFÍA

Alcalde C. (2089. Desarrollo Afectivo Social de los niños Menores de 6 años
España: Universidad de Cádiz.

Guerra Díaz. La relación Madre – Hijo en las primeras semanas de vida 53 54
Montevideo Uruguay.

Papalia D. (1997) Capitulo 5 Desarrollo Social y de la personalidad en la etapa
de los primeros pasos. España.

Bowlby, J. (1986): *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida.* Morata,
Madrid.

j. BIBLIOGRAFÍA

Alcalde C. (2089. Desarrollo Afectivo Social de los niños Menores de 6 años España: Universidad de Cádiz.

Armendáriz C. (2005) Como Influye la migración en el desarrollo Socio Afectivo Quito Ecuador: UTE.

Guerra Díaz. La relación Madre – Hijo en las primeras semanas de vida 53 54 Montevideo Uruguay.

Martin Crespo febrero 2007 El muestreo en la investigación cualitativa

Papalia D. (1997) Capitulo 5 Desarrollo Social y de la personalidad en la etapa de los primeros pasos. España.

Bowlby, J. (1986): *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Morata, Madrid.

Bühler, C. (1950): *Infancia y juventud*. Labor, Barcelona.

Colección «Padres» - Ed. Narcea: ofrece estudios monográficos sobre problemas educativos infantiles.

Erikson, E. H. (1968): *Identidad, juventud y crisis* Paidós, Buenos Aires.

(1976): *Infancia y sociedad*. Paidós, Buenos Aires.

k. ANEXOS

ANEXO 1 Proyecto



1859

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA

MODALIDAD DE ESTUDIOS A DISTANCIA

CARRERA DE PSICOLOGIA INFANTIL Y EDUCACIÓN PARVULARIA

TEMA

EL CLIMA FAMILIAR Y SU INCIDENCIA EN LA MADURACIÓN AFECTIVA DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DEL PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA ESCUELA “JOSÉ INGENIEROS” N.1 DE LA CIUDAD DE LOJA PERIODO 2014 – 2015.

Proyecto de tesis previo a la obtención del grado de Licenciada en Ciencias de la Educación. Mención: Psicología Infantil y Educación Parvularia

AUTORA:

SHJENNI ZORAIDA GUARNIZO JIMÉNEZ

LOJA – ECUADOR

2014-2015

a. TEMA

EL CLIMA FAMILIAR Y SU INCIDENCIA EN LA MADURACIÓN AFECTIVA DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DEL PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA ESCUELA “JOSÉ INGENIEROS” N.1 DE LA CIUDAD DE LOJA PERIODO 2014 – 2015.

b. PROBLEMATIZACIÓN

Cuando se describe un problema, se realiza de acuerdo a ciertas características o aspectos que lo definen, un problema en su acepción más sencilla descrita por la Real Academia Española (2008), hace referencia a un “conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de algún fin”. Cuando se describe un problema en la escuela, se entiende como aquellas circunstancias que dificultan la trayectoria escolar y personal de un estudiante.

El estudiante de la escuela particularmente de primer año de educación básica, experimenta problemas que pueden ser detectados por algunos factores que lo identifican, lo que resulta útil para su prevención y detección.

Los factores que describen la problemática a tratar, y de acuerdo con lo propuesto por el enfoque de riesgo, en Calderón, Castaño y Parra (2002), se han dividido en dos tipos los internos o intra-individuales; es decir, propios de las personas y los grupos; o los externos que se encuentran más contenidos en el contexto y ambiente sociocultural que los rodea que puede ser la familia o el ambiente educativo.

La madurez afectiva depende del ambiente en el que se eduque. Cuando existe un ambiente de amor y aceptación, la persona va asimilando los criterios y valores sobre el bien y el mal pero sin sentirse juzgada con ello. La sociedad hedonista en la que vivimos genera una filosofía de consumo y materialismo que lleva a los niños y jóvenes a desear constantemente sin ver satisfechas

sus necesidades. Se potencia el no disfrute de las cosas y apagar el capricho lo más rápidamente posible como un camino rápido a conseguir la felicidad.

Evidentemente, es igual de efímera que el deseo y por eso se necesita más. Si hay una experiencia temprana de miedo y temor, estos valores no se asimilan y no se potencia la responsabilidad de elección y el fortalecimiento de la tolerancia a la frustración, el desarrollo de las propias fortalezas o la templanza y el autocontrol. A más rígido y duro sea este proceso desde la infancia, más se va a marcar un proceso de inmadurez emocional posiblemente con dificultades de adaptación (generando una rebelión exagerada en el adolescente) pudiendo llegar a presentar incluso un trastorno de personalidad o patología psicológica.

Las tendencias del movimiento y la experimentación son propias de la infancia. A partir de los ocho años aproximadamente empiezan las tendencias del valer/aceptación y poder. Si en la formación de la personalidad no se han satisfecho estas tendencias, nos encontraremos ante la inmadurez afectiva que tiene como rasgo la inseguridad.

La falta de cariño en el entorno familiar produce inseguridad y sentimientos de poca valía, afectando notablemente a la autoestima por exceso o defecto de la misma. Por el contrario, la adquisición de una personalidad madura se consigue a través del desarrollo de la inteligencia emocional y la voluntad personal.

La familia dirige los procesos fundamentales del desarrollo psíquico y la organización de la vida afectiva y emotiva del niño. Ejerce la primera y más indeleble influencia sobre el niño. El niño forma sus primeras relaciones objetuales dentro del seno familiar, estructura su personalidad, se siente protegido y seguro; o bien también puede generar sus angustias y sus inseguridades. Entendiendo la afectividad en sentido amplio, su carencia es una de las claves que explican situaciones como estas: inestabilidad familiar y personal, unión precoz de la pareja, incomunicación, malos tratos, celos, inseguridad, toxicomanías, prostitución, frustración, incesto, violación, desnutrición, falta de prevención (tanto de salud como de higiene), falta de identidad individual y familiar, auto marginación, problemas de convivencia, infanticidio, delincuencia, mendicidad, indiferencia e irresponsabilidad.

Los estímulos familiares influyen durante más tiempo que cualquiera otro tipo de estímulos educativos en la formación del hombre. La familia es el elemento más importante en la formación de una persona. La importancia que tiene el amor familiar, y concreta mente el de la madre, tiene en el desarrollo del niño.

El ambiente educativo es incidente en la maduración afectiva el mismo que actúa muchas por parte del docente y de sus compañeros de aula que no valoran ni respetan a sus compañeros como son por sus características físicas por qué se siente muchas veces aislados o rezagados por sí mismo y por sus compañeros perdiendo auto confianza y auto estima, no se les ayuda a planear sus metas muchas de ellas se quedan a medias en el cumplimiento de sus tareas y son objeto de bulí antes que de ayuda.

Los niños son tímidos, no tiene confianza a si mismo tiene baja auto estima son indisciplinados, son demasiado inquietos tiene mucha inseguridad desconfianza, en muchos de los casos son agresivos, no son participativos, poca comunicación entre ellos y con su maestra, ante estas problemáticas me planteo el siguiente problema a investigar.

¿CÓMO INCIDE EL CLIMA FAMILIAR EN LA MADURACIÓN AFECTIVA DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DE PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA ESCUELA “JOSÉ INGENIEROS” N. 1 DE LA CIUDAD DE LOJA PERIODO 2014-2015?

c. JUSTIFICACIÓN

Investigar en los niños de primer año de educación general básica sobre su maduración afectiva se ha constituido en un tema de investigación prioritario, ya que siendo esta edad la más importante en el desarrollo de la personalidad del individuo, se puede identificar serios problemas de inseguridad desconfianza, temor, en la actualidad por falta de afectividad por parte de la familia y de la escuela.

La familia y la escuela son escenarios que inciden en la maduración afectiva, la familia se constituye en el núcleo de desarrollo de una serie de factores positivos y negativos que contribuirán a la formación de la personalidad, es el ambiente familiar también el contribuye a su confianza, a la seguridad, al encontrarse consigo mismo, el mismo que parte del afecto, el amor que se genera en la familia, la escuela debe ser el ambiente de calidez que se debe generar a través del docente y el entorno de compañeros de aula respetando las diferencias sociales, económicas raciales, religiosas, que son protagonistas en el entorno educativo.

La madurez afectiva depende del ambiente en el que se eduque. Cuando existe un ambiente de amor y aceptación, la persona va asimilando los criterios y valores sobre el bien y el mal pero sin sentirse juzgada con ello. La sociedad hedonista en la que vivimos genera una filosofía de consumo y materialismo que lleva a los niños y jóvenes a desear constantemente sin ver satisfechas sus necesidades.

Esta investigación se justifica plenamente ya que pretendemos conocer como la familia y el ambiente educativo está incidiendo la maduración afectiva en los niños de la escuela José Ingenieros número 1, y encontrar la posibles soluciones que mejor a través de este proceso de formación profesional que me brinda la Universidad Nacional de Loja para investigar en esta institución de la ciudad de Loja y también por cumplir un requisito para mi graduación en el área de la Psicología Infantil y Educación Parvularia.

d. OBJETIVOS:

GENERAL:

Determinar cómo incide el clima familiar en la maduración afectiva de las niñas y niños de primer año de Educación General Básica de la escuela “José Ingenieros” N. 1 periodo 2014-2015

ESPECÍFICOS:

- Conocer como el ambiente familiar está incidiendo en la maduración afectiva de las niñas y niños de primer año de Educación General Básica de la escuela “José Ingenieros” N. 1 periodo 2014-2015
- Conocer como el ambiente educativo está incidiendo en la maduración afectiva de las niñas y niños de primer año de Educación General Básica de la escuela “José Ingenieros” N. 1 periodo 2014-2015

e. MARCO TEÓRICO

NIVELES DE DESARROLLO INFANTIL

ESTADIOS O NIVELES DE DESARROLLO

Trang Thong (1981) distingue nueve estadios o niveles en el desarrollo psicológico del niño:

Nivel reflejo o estadio de la impulsividad motriz.

Nivel emocional.

Nivel sensorio motor.

Nivel de la representación.

Nivel sincrético de la persona del niño o estadio de personalismo.

Nivel de la diferenciación de las operaciones y de las categorías (de los 6-7 años hasta los 11-12 años).

Nivel de la conciencia temporal de sí.

Nivel reflexivo sincrético y subjetivo.

Nivel de la diferenciación caracterial e intelectual.

Fundamenta su síntesis en un estudio crítico de las aportaciones de Gessell, Wallon, Freud y Piaget.

Se recogen a continuación algunos aspectos de su estudio que pueden iluminar una acción didáctica con niños de 0 a 6 años (Trang Thong 1981, págs. 350-365).

Estos nueve niveles que definen los nueve estadios de desarrollo del niño desde su nacimiento hasta la madurez adulta, ofrecen un resumen genético

que proporciona claridad en el plano de la organización de la vida psíquica de la persona. Presentan no sólo el movimiento de conjunto del desarrollo de la personalidad sino también la resolución y las selecciones evolutivas de sus grandes componentes que son la inteligencia y la afectividad. Expresan cómo el desarrollo infantil se presenta como una realidad continua y discontinua a la vez, y cómo se va realizando a través de una sucesión de niveles cualitativamente diferentes, unidos entre sí por unos lazos solidarios.

Entre los nueve niveles o estadios señalados, existe:

El nivel I que es el del «no-ser psicológico»;

Los estadios II, V y VIII en los que predomina el desarrollo afectivo; los estadios III, VI y IX, en los que predomina el desarrollo intelectual; los IV y VII que son estadios de toma de conciencia de sí y aparecen como un desarrollo de conjunto de la persona del niño.

En realidad, la formación de los estadios intelectuales y afectivos es difícilmente separable de la de los estadios de la personalidad; en cualquier caso unos y otros exigen siempre una referencia al conjunto del comportamiento del niño y en el desarrollo infantil estos componentes no se forman antes de los 3 años y siguen más o menos mezclados hasta los 6 años por lo menos.

CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTADIOS

Cada estadio se considera como un momento en el devenir del niño, un momento de su desarrollo en el que se dan un cierto número de elementos que le son comunes.

Los contenidos de cada estadio varían con los niveles sucesivos «i los que corresponden.

La sucesión de los estadios es un paso entre distintas cualidades, entre distintos niveles; es un cambio cualitativo. Es discontinua; esta discontinuidad se ve, entre el automatismo reflejo y la expresión emocional, entre la emoción y la inteligencia práctica, entre la inmediatez vivenciada y la conciencia de sí, etc. El paso de un estadio a otro en el niño exige, pues un cambio cualitativo, no sólo ni principalmente cuantitativo.

La discontinuidad cualitativa que fundamenta la existencia de estadios, no impide, por otro lado, la continuidad del desarrollo, es decir, su continuación, su unicidad, la solidaridad de sus momentos discontinuos. Los estadios de un desarrollo concreto no están yuxtapuestos unos detrás de otros, sino que cada estadio se sumerge en el que le precede y se prolonga en el que le sigue. El desarrollo concreto es uno. La discontinuidad y la continuidad son cualidades que definen su naturaleza, son dos conceptos antitéticos pero complementarios a la vez.

Por otra parte los estadios, en su sucesión, pueden o no acompañarse de crisis. Pero sólo es intrínsecamente esencial a ellos la noción de discontinuidad

del desarrollo, es decir, las múltiples cualidades heterogéneas que irán apareciendo sucesivamente.

Una acción educativa no debe olvidar a la hora de actuar que: no hay cortes drásticos entre un estadio y otro, hay una emergencia de nuevas cualidades que deben integrarse en las conquistas anteriores, intensificarse y simultanearse después, con las conquistas del estadio siguiente; poco a poco se irá prescindiendo de aquello que ya no sea necesario y se irán integrando y potenciando los comportamientos que sustenten el desarrollo infantil. Y, tampoco que el desarrollo real y concreto del niño es continuo y discontinuo al mismo tiempo y está constituido por cambios cualitativos y cuantitativos a la vez; hablar sólo de uno u otro, no deja de ser una abstracción, especialmente cuando nos referimos a los complejos campos de la vida afectiva o intelectual infantil. La discontinuidad caracteriza no sólo la sucesión de los estadios sino también el desarrollo interno de cada uno de estos campos. Esto, prácticamente, le exige al educador, estar atento no sólo al «hacer más» del niño, sino «al hacer de distinto modo» del niño, no sólo al crecimiento cuantitativo, sino al crecimiento cualitativo; la capacidad de observación y de respeto en el educador, debe ir unida a la de creación de ambientes favorecedores de estos dos tipos de crecimiento.

Una acción educativa respetuosa con la naturaleza infantil debe tener muy presente esta dinámica y estimularla siempre que le sea posible.

Es de máxima importancia determinar los factores y las condiciones que hacen posible la aparición de la nueva cualidad que inaugura un nuevo estadio y

cuáles pueden ser las acciones e interacciones que influyen sobre su desarrollo.

LEYES O CONSTANCIAS OBSERVADAS EN EL DESARROLLO DE LOS ESTADIOS

En general se considera que el desarrollo del niño no es lineal, sino rítmico.

Fundamentalmente se pueden señalar tres leyes:

LEY DE LA ALTERNANCIA FUNCIONAL

Fue formulada por Wallon, aunque ya Gessell la intuyó al hablar de los ciclos de desarrollo. Esta ley se observa en la alternancia que existe entre los estadios c*n que predomina el desarrollo afectivo o emocional, más orientado hacia la subjetividad y en relación más directa con el mundo de las personas, y los estadios en los que predomina el desarrollo motor e Intelectual, más orientado hacia la objetividad y en relación más directa con el mundo de los objetos. Así, es la alternancia entre los estadios II y III, V y VI, VIII y IX. Ella traduce la unidad profunda del desarrollo de la personalidad y la solidaridad entre el desarrollo intelectual y el desarrollo afectivo. No hay yuxtaposición ni paralelismo lineal entre los dos desarrollos sino que se da una interrelación profunda, una mutua dependencia. La inteligencia y la afectividad se desarrollan sin cesar a través de todos los estadios, pero alternativa y periódicamente están subordinadas la una con respecto a la otra.

LEY DE PREPONDERANCIA FUNCIONAL

Existe en cada estadio el predominio funcional de unas determinadas capacidades; así en los estadios II, V y VIII predomina el desarrollo afectivo; en los estadios III, VI y IX el desarrollo intelectual. En cada uno de ellos existe una preponderancia funcional de las capacidades correspondientes con sus nuevas cualidades, aunque nunca cesa el funcionamiento del otro campo.

LEY DE MEDIACIÓN

Es una integración de las 2 leyes anteriores. Es más general que ellas. Afirma, que en el desarrollo de la personalidad infantil existe una mediación mutua de las funciones cualitativamente distintas. Expresa, al mismo tiempo, una pluralidad de cualidades independientes y su unidad solidaria, su subordinación recíproca a lo largo del desarrollo. En el desarrollo de los estadios, hace constar, en particular, los dos niveles de la conciencia de sí (el IV y VII). La aparición de la conciencia de sí, marca o traduce el advenimiento de la representación, es decir la constitución del psiquismo, esta cualidad que diferencia al ser humano de los demás seres vivos. Pero al mismo tiempo que el psiquismo marca una distancia entre el ser humano y su entorno, es un intermediario, una mediación entre el hombre y su medio. Y no se desarrolla, más que por la mediación del medio.

Esto hace que sea imposible separar al niño de su medio, de sus condiciones de existencia, así como, también, es imposible separar el estudio de su inteligencia y el de su afectividad. Existe una mediación mutua entre las

distintas funciones del psiquismo, así como también existe, una mediación mutua entre el psiquismo y el medio.

Por todo ello, las leyes de mediación y alternancia parece que son las 2 que permiten tener una visión de conjunto sobre el desarrollo psíquico del niño. Deben ser tenidas en cuenta en toda acción didáctica.

Los cinco primeros estadios: sus características Desde la perspectiva de Escuelas Infantiles interesa especialmente el conocimiento de los cinco primeros estadios, y desde el ángulo afectivo el de los estadios II y V. Sin embargo, dado el carácter unitario del desarrollo infantil vamos a trazar los rasgos más característicos de los cinco primeros estadios aunque se haga, más detenidamente, la de aquellos de predominio afectivo.

NIVEL REFLEJO (0 A 2-3 MESES)

Definido por Wallon como estadio inicial de «la actividad pre- consciente o impulsiva», es el estadio del «no-ser psicológico», de la impulsividad motriz.

SUS CARACTERÍSTICAS

No está caracterizado (Wallon, 1956) por una total dependencia biológica como el estadio fetal. Se establece una alternancia de las fases anacatabólicas¹ aunque la dependencia persiste.

Función anabólica: En la que las energías vitales son acaparadas por el organismo para su propia construcción o para la formación de reservas.

Función catabólica: Es la que corresponde al gasto de energía y se traduce en actividades muy diversas.

La satisfacción de sus necesidades ya no es automática, como ocurría en el período fetal. Puede existir demora en ella; esto le llevará a conocer el sufrimiento de la espera o privación, que se traducirá en espasmos, gritos, etc. Son sólo descargas musculares que expresan la impulsividad motriz, no hay en estos gestos objetivo externo; la motivación es casi inexistente.

¿Cómo se va a efectuar la evolución hacia el psiquismo desde estas reacciones puramente fisiológicas?

Las condiciones esenciales son dos:

Por una parte, la maduración sucesiva de los sistemas de sensibilidades intero, propio y exteroceptivos, permitiendo sus diferenciaciones progresivas.

Por otra, la acción del entorno humano: una y otra constituyen las condiciones para la existencia infantil específicas en esta edad.

Según Wallon (1956 págs. 136-139) «todo lo que puede atestiguar la vida psíquica» del niño en este estadio es el movimiento, sus primeras realizaciones mentales se observan en sus movimientos.

Para Wallon, el movimiento, que es esencialmente un desplazamiento en el espacio, presenta tres formas.

En la primera, entran los movimientos de equilibrio, que consisten en unas reacciones de compensación, de reajuste del cuerpo principalmente bajo la acción de la gravedad. Son unos automatismos de posturas que tienen como origen los reflejos laberínticos y cervicales descritos por Magnus y Klejin desde

el periodo fetal, que desaparecen normalmente después del nacimiento, pero que son «la cabeza de una descendencia que, por etapas sucesivas, a través de la búsqueda de las posturas necesarias y de los puntos de apoyo apropiados, llevará al niño de la postura acostada a la postura sentada, a la postura de rodillas y finalmente a la postura de pie que es la propia del hombre y que tuvo una influencia decisiva sobre los progresos de su comportamiento».

Segunda forma pertenecen los movimientos de aprehensión y de locomoción, que son unos desplazamientos del cuerpo y de los objetos en el espacio.

En la tercera, se clasifican las reacciones posturales, que son unos desplazamientos de segmentos corporales o de sus fracciones. Se confunden, en parte, con los movimientos de equilibrio, y sus efectos propios se traducen directamente en actitudes expresivas y en mímicas.

El movimiento bajo todas sus formas resulta de la actividad muscular. Esta presenta dos aspectos: el aspecto clónico o cinético, que consiste en alargamientos o en acortamientos de los músculos; el aspecto tónico, que consiste en distintos estados o niveles de tensión muscular, dos aspectos que pueden ser distinguidos pero que son estrechamente complementarios.

El tono está en relación con las actitudes y las posturas dirigidas, en primer lugar y esencialmente, hacia el contacto humano, con unas resonancias dirigidas, principalmente, sobre los sistemas de sensibilidades intero y propioceptivas.

Por su aspecto cinético, el movimiento se orienta, principalmente, hacia el mundo objetivo y va unido de manera preponderante a las sensibilidades exteroceptivas.

En el curso del estadio de la impulsividad motriz, la actividad clónica y tónica en el movimiento están mal diferenciadas. Sin embargo, es la actividad tónica la que domina. Los espasmos dependen de la actividad tónica. Los gritos y los ademanes que les acompañan, corresponden a la actividad tónica de los músculos viscerales (respiratorios, laríngeos y gastro-intestinales) y de los músculos del esqueleto.

Los progresos se desarrollan, pues, gracias a una repartición más regular del tono a través de los músculos. Se observan en «la formación de los reflejos condicionados que se unen principalmente a las dos grandes necesidades del niño: sus necesidades alimenticias y sus necesidades posturales (necesidades de que lo cambien de postura, de ser cogido o acunado)».

TRANSICION AL ESTADIO SIGUIENTE

«Lo que prepara el estadio siguiente es el carácter expresivo aquí toman las reacciones condicionales» (Wallon, 1956d, pág. 75). Las agitaciones impulsivas del niño, sus espasmos, gritos, gestos, suscitadas por sus necesidades y sus estados de desasosiego, sufrimientos, se vuelven para el entorno unas señales, una especie de llamada a la intervención, a la ayuda. Se establece así, entre el niño y su entorno, un circuito de intercambios mutuos que condicionan y modelan recíprocamente sus reacciones. En el niño, sus agitaciones vienen a ser pronto, unos medios de expresión, que se organizan,

primero global- mente, en una especie de «todo vivido con espera, deseo, anticipación...», para matizarse luego, en actitudes y mímicas cada vez más variadas: «Así se matizan las primeras estructuras de la vida mental» (Wallon, 1939).

La mímica aparece en el segundo mes; entre los 2 y 3 meses, el niño sabe sonreír a la mirada y responder con gritos. Entre los 3 y 4 meses, percibe unos indicios relativos a los cuidados que le proporcionan, y dirigen hacia su madre unas señales de alegría o de angustia. «Alrededor de los 6 meses, las manifestaciones expresivas del niño, son graduadas con tanta finura que se pueden distinguir todas las variedades esenciales de la emoción».

En estas condiciones se opera el paso del estadio de impulsividad motriz al estadio emocional. El factor humano desempeña en él un papel esencial, el de una mediación entre lo fisiológico y lo psíquico.

ORIENTACIONES EDUCATIVAS

Es de gran importancia proporcionar al niño movimientos que actúen y diferencien progresivamente los sistemas de sensibilidad ífero, propio y exteroceptivos.

Los interoceptivos o viscerosceptivos le permitirán ir experimentando las variaciones que siente en su interior y la actividad de sus vísceras; de la sensación de hambre, de satisfacción después de comer, de respirar, etc.

Con los propioceptivos, a través de los músculos somáticos, de tiis tendones, y de las articulaciones, pueden ir captando los cambios de posición: boca arriba, de medio lado, estiradas las piernas, etc.

Los exteroceptivos, localizados en la piel y en los órganos proyectados al exterior: ojos, nariz, boca, oído, le van poniendo en contacto y ofreciendo información sobre lo que ocurre en el medio externo. De aquí la importancia de facilitarle contacto y estimulación sensorial adecuada mediante juguetes apropiados que estén a su alcance.

Los movimientos deben contemplar las tres formas: de equilibrio, de aprehensión y de reacciones posturales. El movimiento cualquiera que sea, debe ser el resultado de una actividad muscular completa, en sus dos aspectos: aspecto clónico o cinético y aspecto tónico.

Esto exige el contacto humano, la relación interpersonal del niño con la madre o sustituta y otras personas.

En esta relación el contacto piel a piel, la caricia, la ternura, el hablarle, es decir todo lo que favorezca la comunicación verbal y no verbal afectiva con el niño, es estimuladora para él.

Son momentos privilegiados para ello los de la alimentación y los del cuidado higiénico, se debe evitar realizarlos sólo como una función o tarea más. A

través de estos contactos se va despertando la vivencia psíquica y afectiva del niño y se van creando las relaciones de apego que formarán el vínculo afectivo.

NIVEL EMOCIONAL (2-3 MESES A 8-9 MESES)

SU IDENTIFICACIÓN

Este nivel fue identificado por Wallon. Empieza a los 2-3 meses y alcanza su apogeo hacia los 6 meses. Se constituye por condicionamiento humano de los reflejos y se caracteriza por la preponderancia de las expresiones emocionales que constituyen el modo dominante de relacionarse el niño con su entorno.

Este estadio se localizó gracias a un análisis del comportamiento del niño en relación con las condiciones de su existencia. Se observó en él: una preponderancia de la actividad tónica postural sobre la actividad cinética, y una dependencia total del niño con respecto al entorno humano para la satisfacción de sus necesidades vitales.

Pero la emoción, que aún es fisiológica en sus componentes, se hace psíquica por su carácter expresivo dirigido al entorno humano. Esta es la diferencia fundamental con relación al estadio anterior.

La expresión emotiva, que se va fomentando como resultado de la modelación de las sensibilidades íntimas orgánicas del niño en dos meses afectiva con el entorno humano, hace surgir este estadio esencialmente orientado hacia la

elaboración interna del niño, hacia la formación de su primera conciencia totalmente subjetiva.

Al mismo tiempo, se va esbozando en el niño cierta vida de relación con las personas y se prepara así el III estadio, que empezará en torno a los 8 meses con la maduración de las sensibilidades exteroceptivas y por el despertar de una especie de reflejo de orientación o de investigación que llevará al niño a establecer unas relaciones activas con el mundo exterior objetivo.

Freud también sitúa el origen de la afectividad infantil en la influencia de las personas y de la satisfacción de las necesidades vita-; les, aquí radica la manifestación más primitiva del psiquismo naciente.

Piaget, que analiza el comportamiento del niño únicamente bajo el ángulo adaptativo, es decir en relación con los objetos, ve también durante el presente período una preponderancia de la actividad asimiladora subjetiva, y las verdaderas relaciones con los objetos sólo | empiezan a partir del noveno mes donde se opera una diferenciación de los esquemas de conducta en esquemas-meta y esquemas- medio.

Gessell habla de una especie de descontento, de deseo social se manifiesta en el niño entre un mes y medio y dos meses que a una impasividad de la fisionomía que es lo que caracteriza el primer mes después del nacimiento, y que finaliza alrededor de los 7 meses en una estabilidad emocional.

En los recientes estudios psicoanalíticos sobre el niño, Spitz habla de «el interés exclusivo que el recién nacido manifiesta a lo largo del segundo mes por el rostro humano antes que cualquier otra cosa de su entorno» y que se cristalizará en el tercer mes por una respuesta específica: la «sonrisa al rostro del adulto» (Spitz, 1954). Según Spitz en el octavo mes, se constituye en el niño la primera relación objetal verdadera: la madre es reconocida y diferenciada en relación con las personas extrañas.

Existe pues, un acuerdo bastante general sobre la existencia de este estadio emocional que se caracteriza por una preponderancia de la afectividad y que puede situarse entre el primer y octavo mes. Wallon se esforzó en encontrar otras pruebas complementarias de la existencia de este estadio: en la comparación patológica donde el comportamiento de algunos idiotas parece detenerse a este nivel y en el estudio de la estructura del sistema nervioso donde la emoción tiene sus propios centros situados en el cerebro medio cuya maduración es más precoz que la del córtex.

DESCRIPCIÓN DEL NIVEL

Wallon (1956 págs. 140-146), describe así este período: «El niño, está unido a su entorno familiar de manera tan íntima que no parece saber distinguirse de él. Su personalidad parece difundirse en todo lo que le rodea. Es un período de subjetivismo radical, de sincretismo subjetivo. Y, a la inversa, una especie de ósmosis con el ambiente parece enriquecer su sensibilidad... Es una verdadera simbiosis afectiva tras la simbiosis orgánica del período fetal».

Así, se crea un verdadero campo emocional, donde los gestos, las actitudes y las mímicas del niño que traducen sus necesidades, provocan las reacciones del entorno y son modificadas por estas reacciones. Las explosiones vocales y las reacciones motrices del niño se matizan, se diversifican y toman el aspecto de emociones diferenciadas: dolor, alegría, pena, impaciencia, ira, contento... que llegan a ser un lazo de unión con los demás, unos medios de intercambio con el entorno, intercambio inmediato, afectivo y sin relaciones intelectuales. El estadio emocional es, comenta Zazzo, el de «la emotividad depurada de toda intelectualidad», del «lenguaje primitivo del niño», de «su primera forma de sociabilidad» (Zazzo, 1962).

La emoción y sus resonancias afectivas internas tienen una gran importancia sobre la evolución del niño.

«Se podría exagerar el papel de la afectividad en los progresos de todas clases que marcan esta época de la existencia. La escala es tanto más extensa, cuanto más frecuentes y más diversamente motivadas son las relaciones que le proporciona su entorno». El niño toma «una conciencia quizá confusa y global pero vehemente» (Wallon, 1956, 1 pág. 140) de las diversas situaciones en las que se ve metido, y frente a las que sus actitudes de espera, de previsión, implican un lazo de significado y entienden ya su imagen. La emoción, da una primera forma de comprensión, de la cual resulta una previsión, gracias a la imagen que va a producir esa emoción para llegar a ser representación» (Wallon, 1956).

La emoción no se constituye en estadio, o sea en sistema dominante de reacciones, más que con la maduración del cerebro medio y particularmente del sistema formado por la capa óptica y por el cuerpo estriado.

La aparición del estadio emocional corresponde a la maduración del sistema óptico-estriado y a la subordinación a su actividad, de la del pallidum, al organizar así los reflejos tónicos variados y localizados del estadio impulsivo, en reacciones emotivas de conjunto orientadas. Esta coordinación interfuncional, estima Wallon, «no es anterior al sexto o séptimo mes».

En cuanto al comportamiento emocional del niño a lo largo del presente estadio está todavía muy próximo a las diferentes estimulaciones orgánicas. La diversidad de las emociones infantiles va unida al tono y a sus variaciones de tensión. El libre transcurrir del tono en gestos y en acciones provoca el placer, la alegría: mientras su acumulación y su explosión en espasmos, en contracciones, son señales de sufrimiento, de ira. Así, las caricias suscitan la alegría, el placer, pero exageradas, provocan crispaciones y reacciones de sufrimiento.

El niño es muy sensible al movimiento rítmico y al alunamiento que producen «una excitación que se traduce, como bajo la acción de las caricias profundas, es una exaltación de los gestos, en estremecimiento, en sonidos guturales o en gorjeos, que son comparables a la expresión de la alegría» (Wallon 1934).

La sensibilidad de prestancia es muy aparente en el recién nacido.

«Si siente que alguien se acerca, sus piernas y sus brazos se mueven al igual que en los accesos de alegría. Pero, si la aproximación se prolonga y sigue excitando al niño, sin que nada logre satisfacer el erotismo sensitivo-afectivo que suscita, o distraerle, pronto se vuelve rígido, la espalda encorvada hacia atrás y comienza a gritar».

La ira resulta, así, de distintas fuentes de excitación cuando sus efectos sobre el tono sobrepasan las posibilidades de liquidación tónica del momento. En cuanto al miedo, está en relación específica con las reacciones de equilibrio. El miedo de caerse es muy precoz en el niño.

«Viniendo de las excitaciones relativas a las rupturas del equilibrio, el miedo va unido a cualquier perturbación que sobreviene en el dominio de las actitudes».

SIGNIFICADO EVOLUTIVO DE LA EMOCIÓN:

LOS ORIGENES DEL CARÁCTER

Regulada por el tono y sumida en las sensibilidades postural y visceral, la emoción es una forma de acción sobre el otro o por medio del otro. El comportamiento emocional es de tipo condicional, realiza entre los individuos una especie de participación, de contagio. En la evolución del niño, los orígenes del carácter se remontan a esta osmosis afectiva inicial, a esta modelación social precoz de las sensibilidades íntimas orgánicas.

«A partir de las estimulaciones orgánicas, donde las emociones fundamentales toman su origen, los efectos de la emoción evolucionan y se diferencian bajo la

influencia conjugada de la sensibilidad que ellos ponen en juego y de las estimulaciones que ejerce el ambiente social sobre esta sensibilidad» (Wallon, 1934).

En la capa más profunda del carácter, se encuentran dos tipos de complejión fisio-psicológica: un tipo de utilización fácil del tono, de «distribución fluida en actitudes generadoras de actividad», traducándose «a la vez por tendencias eufóricas, por un perpetuo brío, por la rapidez y la agilidad de la adaptación del ambiente»; otro tipo de utilización lento del tono, de «acumulación viscosa», traducándose por una actitud «de inhibición malhumorada», una especie de «rigidez generalizada», de retraso o de detención de la actividad «acompañándose de ansiedad y de aprehensión».

Se podrían relacionar estos dos tipos con los denominados ciclotímico y esquizotímico de Kretschmer y extravertido e introvertido de Jung.

Wallon concibe el primer advenimiento del psiquismo en el niño y el nacimiento de su conciencia como resultado del desarrollo de las sensibilidades íntimas intero y propioceptivas, debido a la maduración precoz de los centros subcorticales, y como consecuencia de la interacción entre el estado de impericia prolongada del niño y la existencia de una sociedad organizada que resulta ser su condición de existencia. El psicoanálisis no deja de poner de relieve la importancia decisiva de las relaciones interhumanas en el primer desarrollo del niño. Spitz, entre otros, ha llegado a sostener que la pérdida de la madre o la ausencia de sus cuidados, provocan en el niño, sobre todo hacia

la época del quinto mes, unos daños en su desarrollo orgánico y psicomotor, más considerable que unas privaciones materiales.

PASO AL ESTADIO SENSORIO MOTOR

La emoción establece una primera relación del niño con su entorno, pero, al mismo tiempo, produce una osmosis donde queda sumida su personalidad. Para que ésta pueda desprenderse, necesita la mediación de un tipo de actividad completamente diferente: la actividad de investigación y de exploración del mundo de los objetos que se volverá la actividad preponderante del estadio sensorio motor y proyectivo.

El paso de lo emocional a lo sensoriomotor está marcado por unos conflictos y unos antagonismos.

El pasó del estadio emocional al estadio sensoriomotor y proyectivo es el de la actividad tónica, automática y afectiva la actividad relacional que pone al niño en contacto con el mundo exterior de los objetos. La actividad de relación depende de las sensibilidades exteroceptivas y consiste en movimientos orientados y localizados que se vuelven hacia la fuente de la excitación. Al contrario, la actividad tónica depende de las sensibilidades inferiores y propioceptivas y consiste en reacciones difusas a través del organismo. El significado de los dos sistemas de actividad es diferente: uno de estos sistemas está centrado en la construcción del sujeto y el otro en la investigación del mundo exterior. El paso del estadio emocional al estadio sensorio- motor y proyectivo corresponde, pues, a un cambio de fase y de orientación, al

reemplazamiento de la fase anabólica centrípeta y subjetiva de las funciones tónico-emocionales que cede su lugar a la de las funciones de relación.

Las primeras conductas verdaderamente intencionales, las primeras adaptaciones inteligentes, empiezan, para Piaget, hacia el final del primer año, y corresponden a lo que Wallon llama el advenimiento de la vida de relación, que se produce en la misma época.

IMPORTANCIA DEL CLIMA Y ENTORNO AFECTIVO

La importancia de este estadio en la formación inicial de la vida afectiva infantil es enorme.

Padres y educadores deben estar sensibilizados para acompañar positivamente al niño en esta eclosión: atentos a las necesidades del niño, sin adelantarse a ellas, sin retrasar demasiado su satisfacción, cuidando la relación afectiva cálida, interpersonal, con el niño mientras se satisfacen sus necesidades, acariciándole, hablándole, utilizando lenguaje verbal, gestual, etc.

Son momentos privilegiados los de la comida, baño, limpieza.... En todos ellos se debe evitar la rutina, la simple ejecución fría o independiente, las prisas. El niño no sólo tiene necesidades biológicas, sino también y muy principalmente, psíquicas, de sentirse y de sentirse querido. Se están poniendo aquí las bases de su futura capacidad de amar. Sólo será capaz de amar con gratuidad si él se ha sentido amado, no sólo cuidado.

Es en este período cuando sitúa Freud el estadio oral. Durante él se esboza el «yo». Su funcionamiento está ligado a la relación satisfacción-privación, el principio del placer comienza a entrar en conflicto con el principio de la realidad. Dos actividades privilegiadas en el niño serán la succionadora y la mordedora y la boca su primera fuente de información y valoración. La figura y actitud de la madre o sustituta tiene una importancia excepcional en la formación de las primeras relaciones afectivas.

También va progresando aquí la actitud ambivalente en el niño constituida por una mezcla de amor y agresividad, de comunión y destrucción que es tan importante después en su vida afectiva.

NIVEL SENSORIO MOTOR Y PROYECTIVO

(1-2 AÑOS - 2A-6M)

La existencia de este nivel está reconocida de modo general. Se admite en él la predominancia intelectual. Se considera orientado al establecimiento de las relaciones objetivas con el mundo exterior.

El estadio de la inteligencia sensorio motriz, según Piaget, debuta hacia los 9 meses, donde las conductas del niño, dice, «responden por primera vez a la definición corriente de la inteligencia: la adaptación a las circunstancias nuevas» (Piaget, 1936).

Pero hasta los 12 meses, es aún «una fase de iniciación o de gestación» y sólo es a partir de los 12 a los 18 meses cuando «por primera vez, el niño se

adapta verdaderamente a las situaciones desconocidas, no solamente al utilizar unos esquemas adquiridos anteriormente, sino al buscar y al encontrar unos medios nuevos.

Es la inteligencia sensoriomotriz con sus conductas instrumentales y de rodeo. En el sistema de Piaget la constitución de la inteligencia sensoriomotriz propiamente dicha se realiza en tres subestadios (Est. 1; 4, 5, 6), de los cuales el último, que se sitúa entre los 18 meses y los 2 años, está marcado por el nacimiento de la representación.

FASES DEL NIVEL

Wallon distingue también varias fases en este nivel sensorio- motor: Fase de aprendizaje o de reacciones circulares, que va de los 8 a los 12 meses y a lo largo de la cual la coordinación mutua de los campos sensorial y motor permiten la constitución de un material perceptivo, lingüístico y motor, formando una especie de aparato necesario al acto motor.

Fase del acto motor propiamente dicho, es decir, del acto que tiene sus metas y sus motivos en el mundo exterior, que empieza alrededor de los 12 meses y que conduce alrededor de los 18 meses a las conductas instrumentales y de rodeo que caracterizan la inteligencia espacial de las situaciones. Estas dos fases corresponden al cuarto y quinto sub-estadio de Piaget. Wallon habló aún de una.

Fase proyectiva que en un principio designó como un estadio (1925). En este momento el niño se expresa tanto con gestos como con palabras. En 1956 lo considera como un periodo del estadio sensoriomotor. Su unidad reside en su actividad preponderante, esencialmente vertida hacia el mundo exterior. En este estadio la afectividad sigue desarrollándose y ejerciendo una fuerte influencia, aunque se considere que existe preponderancia intelectual.

Según Wallon la actividad sensorio-motriz se ramifica en dos direcciones independientes pero complementarias:

La primera que consiste en manipular los objetos y en explorar el espacio próximo y luego ampliarlo por la marcha, permitiendo al niño identificar y reconocer los objetos y su cualidad, identificación a la cual contribuirá el lenguaje al conferir a cada objeto un nombre. Esta fase de actividad sensoriomotriz conduce a la inteligencia práctica que Wallon llama la inteligencia de las situaciones.

En su segunda orientación, la actividad sensoriomotriz hunde sus raíces en la esfera de las actitudes, o sea, de la actividad tónica postural, y llega a la imitación que, por intermedio del simulacro, sirve de prelude a la representación cuya constitución definitiva se acabará por el lenguaje.

Las conquistas de este estadio son:

La actividad circular; la exploración del mundo de los objetos, tomando posesión del espacio próximo, la exploración del objeto mismo; la inteligencia

de situaciones o inteligencia espacial por la que el niño se vuelve capaz de tener conductas instrumentales y de rodeo; la imitación y el simulacro.

ORIENTACIONES EDUCATIVAS

Es un nivel de gran riqueza para su formación afectiva.

La consolidación del sentimiento de confianza, fortaleciendo su autoimagen positiva y su autoestima, es tarea importante.

Asimismo, el niño comienza la conquista de su autonomía en la medida que fortalece su capacidad de bipedestación, traslación, manipulación, etc. La preparación de ambientes adecuados que eviten peligrosidad y la ausencia de normas prohibitivas innecesarias, es fundamental.

El niño comienza a interiorizar ciertas prohibiciones; interés a que sean pocas, fundamentales y permanentes las que se establezcan, esto ayuda a estructurar sus pautas de comportamiento, le da seguridad y confianza en sí mismo y contribuyen a afianzar su naciente autonomía.

En este período se sitúa, según Freud, el estadio anal que tanta implicación afectiva tiene en el niño en relación al conocimiento y aceptación positiva de su propio cuerpo, a la conquista y consolidación de su capacidad creativa, de su autonomía en el obrar, del gusto por las propias producciones, de su actitud ante la limpieza, etc.

Interesa facilitarle el juego con arena, barro; respetarle sus propias construcciones, valorarlas, y es importante, al tiempo que se le forman hábitos de limpieza, no hacer no imponerle su proceso de maduración de esfínteres.

NIVEL DE REPRESENTACIÓN (1 AÑO 6 MESES - 3 AÑOS)

DESCRIPCIÓN

Wallon en 1942 estimó Que la representación se esbozaba en la Imitación y el simulacro y que la imitación no sobreviene antes de la segunda mitad del segundo año la presentación comienza con el advenimiento de la imagen la cualidad nueva e inédita de este nivel que lavará a la representación intelectual, al pensamiento.

Pero el contenido de este estadio, no obstante, no se limita al desarrollo de la representación sino que parece más complejo aún. Freud describió este período como el estadio sádico-anal, a lo largo del cual el niño manifiesta curiosidad que le empuja a explorar las diversas partes del cuerpo y sus conductas parecen caracterizadas por la ambivalencia, la sexualidad, una mezcla de sadismo y de masoquismo. Si hay que tener reservas con respecto a estos términos que expresan más bien las características del comportamiento adulto, difícilmente atribuibles al niño de esta edad, no quita que el comportamiento del niño se presente de manera ambivalente. La ambivalencia, la bipolaridad hecha ocupaciones rápidas, de pasos de un extremo a otro, así como la intensa curiosidad por el cuerpo y los órganos fueron señalados también por Wallon y por Gesell. El desarrollo afectivo y social del mismo es

intenso. Según Wallon, es la época de su sincretismo afectivo diferenciado y constituido de celos y de simpatía. La identificación de su corporalidad y de su yo psicológico se efectúa a través de un proceso formado de alternativas contrarias, que descubrió Wallon en el análisis de sus juegos de alternancias y de los fenómenos de confusión y sustitución de las personas que manifiesta aproximadamente en los niños.

LA TOMA DE CONCIENCIA DE SI

Este período de bipolar y de ambivalencia y de oscilación se termina alrededor de los 3 años por una toma de conciencia de sí tras la que Wallon añade un periodo de oposición que inaugura el estadio siguiente; Gesell opina que la edad de los 3 años determina a la vez un punto culminante y un anuncio en el ciclo del desarrollo del niño (Gesell, 1946, pág. 43). Para Freud, los 3 años son la edad en que empieza el complejo de Edipo, que implica que el niño es capaz de relaciones interpersonales conscientes.

El momento en que se opera la toma de conciencia de sí en el niño es seguramente muy difícil de determinar con precisión. Probablemente se produce de una manera brusca y repentina pero está también sometida a un período de fluctuación más o menos prolongado. Para reconocerla, se propuso como criterio, el uso correcto por el niño de los pronombres personales y particularmente del Yo sujeto. Pero mientras Zazzo señala la aparición del Yo sujeto a los 2 años con 10 meses (Zazzo 1962), Gesell lo encuentra ya a los 2

años con 3 meses y sobre todo a los 2 años con 6 meses (Gesell, 1946). Estas variaciones son debidas seguramente a la influencia familiar y social.

De todas formas, es cierto que la conciencia de sí va unida de manera inseparable a la representación. Si el niño se muestra a esta edad capaz de distinguirse del mundo exterior de las personas y de los objetos, es gracias a la representación que establece en alguna forma una distancia entre el niño y el entorno, y rompe así la relación de inmediatez que los une a lo largo de los estadios precedentes y, particularmente, que suprime la confusión o semiconfusión que dejaba al niño en cierta osmosis con las demás personas. La aparición de la conciencia de sí marca pues un momento crucial en el desarrollo del niño. La conciencia de sí es por otra parte la propia del hombre, lo que define históricamente el advenimiento de la especie humana, de la humanidad con respecto a la animalidad.

La conciencia de sí, que depende directamente de la personalidad, es una cualidad psíquica con poder totalizador o integrador sobre el conjunto de las conductas del niño. Por lo tanto el contenido del presente estadio aparece distinto a los de los precedentes. No está constituido por una preponderancia afectiva o por una preponderancia intelectual, sino por una reestructuración general, por una reorganización de conjuntos, con crisis manifiestas, de todas las funciones psíquicas, que alcanza una nueva cualidad, que se presenta (genéticamente como condición de cualquier pensamiento y de cualquier acción sobre el mundo. Por esto conviene quizá llamar al nivel del presente estadio, el nivel de la conciencia primitiva de sí y situarlo aproximadamente entre el año con 6 meses y los 3 años.

ORIENTACIONES EDUCATIVAS

La importancia de este período a nivel afectivo es ayudar al niño en la toma de conciencia de sí mismo. Saberse sí mismo; conocer y estimar su cuerpo diferenciado, sexuado; conocer y estimar el de los demás; sus posibilidades de acción, de manipulación y movimiento, etc.

Facilitar actividades que estimulen la formación de imágenes: su interiorización, su transformación, su reproducción. Los juegos de imitación y simulación van desarrollando su incipiente capacidad representativa al mismo tiempo que inician el aprendizaje de pautas y papeles sociales. Aquí es importante no perpetuar aquellos que corresponden a etapas histórica y culturalmente superadas, como son las machistas, sexistas, etc.

Interesa ayudar al niño a descubrir sus relaciones con los otros: su familia, amigos, etc. Se inician sus relaciones interpersonales que se expresaban según Freud, en la aparición del complejo de Edipo.

Un clima afectivo sano, que sepa conciliar el cariño por el niño, al mismo tiempo que la atención afectiva correspondiente a las demás personas del grupo familiar y social, es necesario para ir logrando un equilibrio afectivo y una descentralización del egoísmo infantil.

Debe tenerse en cuenta todo lo dicho en los niveles anteriores, dada la dinámica existente entre unos y otros.

NIVEL DE PERSONALISMO (3 AÑOS - 6-7 AÑOS)

DESCRIPCIÓN

Se extiende de los 3 a los 6 ó 7 años. Estos límites están admitidos de manera general. Es la segunda infancia en la denominación clásica. Está caracterizado por la preponderancia de la construcción afectiva de la persona niño. Varias fases sucesivas pueden ser distinguidas en esta construcción. El niño debe descubrirse como persona va, al principio, a afirmarse y adentrarse al entorno; luego intenta, alrededor de los 4 años valorarse, hacerse admirar por su exuberancia motriz, y se termina alrededor de los 5 años, en una fase de imitación, donde a través las relaciones familiares y situarse en la constelación familiar.

Gesell habla también de una tendencia a la expansión, al desbordamiento motor alrededor los 4 años seguido a los 5 años por un retorno a la calma y al equilibrio en el comportamiento. Para Freud es la época de la formación de los complejos parentales y familiares que son al parecer, unas actitudes afectivas, y de la diferenciación de las actitudes morales. La construcción de la persona es profundamente afectiva. Freud al igual que Gesell y Wallon, son unánimes en reconocer aquí el papel esencial de las relaciones interpersonales y en considerar este período como un período decisivo para la formación de la personalidad en el niño. Muchos autores lo conocen como Piaget bajo el nombre de egocentrismo provienen de esta preponderancia personal y afectiva. En el punto de vista intelectual, el pensamiento del niño está según Piaget y Wallon caracterizado por el sincretismo.

¿Cómo caracterizar el nivel de este estadio? El hecho notable parece consistir en la parte mental existe en el niño en un estado global e indiferenciado. Sus diferentes planos no están aún disociados. La inteligencia y la actividad permanecen más o menos confundidas en la persona concreta del niño. Por otra parte, la vida mental existe en sí pero no aún para el niño. Constituye realmente esta distancia objetiva que separa el niño del entorno, pero el niño no lo percibe. Considerado separadamente, el pensamiento infantil se encuentra en la fase de ejercicio puramente funcional. En realidad es la persona concreta, actuante y pensante del niño la que se desarrolla a lo largo del presente estadio, y forma un bloque sincrético que lo opone al medio ambiente humano y natural. Parece ser, respondiendo al nivel sincrético de la persona del niño, como se puede definir este estadio cuyos límites aproximados se sitúan entre los 3 y los 6 ó 7 años.

LA CONSTRUCCIÓN DEL YO, TAREA PRIORITARIA

El estadio personalista presenta una orientación subjetiva y una preponderancia de las actividades personales de construcción del yo, de las relaciones afectivas con el entorno humano. De hecho, tienen para la formación del carácter más importancia que para la de la inteligencia» (Wallon, 1950). En esto, se parece al estadio emocional, al que prolonga de cierta manera, pero a un nivel superior y son características, inversas.

La personalidad del niño, que estaba a lo largo del estadio emocional, confundida con la de los demás en una osmosis afectiva, se desprenderá ahora y se opondrá a ella para volverse autónoma. Pero de la fusión emocional a la conciencia personalista, el niño tuvo que entregarse a las actividades exploradoras del mundo objetivo, gracias a las que al objetivarse, al desplegar su actividad por entre los seres y las cosas, va logrando desprenderse de ellas, recogerse, apropiarse a sí mismo y apropiarse de los objetos. Esta apropiación de sí mismo bajo su doble forma de una apropiación de su ser corporal y de una apropiación de su ser psicológico, lleva directamente al niño a la conciencia de sí, por la cual empieza el presente estadio. Las actividades de exploración del propio cuerpo, de individualización de las partes corporales, de su reconocimiento y de su integración en la unidad del cuerpo, de delimitación del espacio subjetivo y del espacio ambiental, así como de las actividades sociales afectivas de delimitación de sí con relación a las demás, son contemporáneas de las actividades sensorio-motrices y proyectivas que las hacen posibles, pero que van a superarlas al dar origen a la persona consciente.

La génesis de la conciencia corporal y de la conciencia social son dos aspectos inseparables de la conciencia de sí cuya aparición hacia los 3 años, inaugura este estadio.

ETAPAS DEL ESTADIO

Wallon (1956, pág. 160) resume así sus etapas: Hacia los 3 años empieza el estadio del personalismo que consta de tres períodos con aspectos a menudo inversos, pero teniendo los tres por objeto la independencia y el enriquecimiento del yo.

1. El primero es sobre todo de oposición y de inhibición... Una actitud de rechazo se vuelve habitual como si la única preocupación del niño fuera salvaguardar la autonomía recién descubierta de su persona. La conciencia que adquiere de sí mismo se nota por el empleo más apropiado que hace de los pronombres... El yo sujeto y el yo complemento cobran a partir de ahora todo su significado.
2. A este período de defensa y de reivindicación, sucede otro donde el yo tiende a valerse por sí mismo y a recibir aprobaciones. Homburger lo denominó, "período de las gracias". El niño quiere ser seductor para los demás y para su propia satisfacción. Es una edad de narcisismo.
3. Pero pronto necesita nuevos méritos que quiere adquirir al avasallar a los demás. No se trata ya de reivindicación sino de un esfuerzo de sustitución personal gracias a la imitación. En vez de tratar sobre simples gestos, la imitación será la de un rol, de un personaje, de un ser preferido y a menudo envidiado. Sin embargo, este deseo de autonomía o de preponderancia total supone una estrecha dependencia con respecto al contorno familiar. De los 3 a los 5 años, el niño permanece

profundamente incierto en el contorno familiar. Las relaciones con los suyos, el lugar que ocupa entre sus hermanos y hermanas forman parte de su propia identidad personal. No sabe distinguirse del seno que le toca en la constelación familiar. De ahí, la gravedad de las impresiones que puede experimentar. Sus frustraciones o sus arrogancias no reprimidas son capaces de infligir a sus sentimientos y a su comportamiento una orientación duradera (Wallon, 1956).

En estos dos últimos niveles tiene una importancia grande la inicial formación de una identidad corporal sexuada positiva y la aproximación al descubrimiento y disfrute de valores (morales, estéticos, trascendentes). Una educación afectiva que olvidara o prescindiera de estas dimensiones en el niño dejaría gravemente mutilada su personalidad.

ORIENTACIONES EDUCATIVAS

Es importante que el educador ayude no sólo a despertar y estimular la formación de capacidades tarea común con los períodos anteriores, sino fundamentalmente que ayude a integrar todas esas capacidades en la nascente personalidad, que ayude a realizarse al niño como una realidad unitaria, global y totalizadora.

La estimulación de la iniciativa propia y la «focalización» de todas las capacidades del niño para la conquista y realización de ella, debería ser un objetivo educativo propio de este período. Asentado siempre en la

consolidación de una autoestima positiva y de una valoración también positiva de los demás.

Es este un período, en el que es preciso recapitular y consolidar todas las conquistas anteriores, no como meras repeticiones, sino desde la toma de conciencia e iniciativa propias del niño. La autonomía y sentido moral del niño se asentarán sobre estas bases.

La iniciación en la captación, clarificación y formación de valores tiene aquí sus raíces nutricias.

LA MADURACIÓN AFECTIVA

Hoy día, no se puede hablar de madurez afectiva del niño si no es desde una perspectiva epigenética. Cada momento evolutivo requiere su propia madurez y prepara la siguiente. La madurez, aquí, cobra un sentido radicalmente dinámico y radicalmente básico (se realiza a través de fases).

Para que la madurez afectiva se vaya gestando en el niño es necesario que las potencialidades con las que nace sean expuestas a la influencia organizadora de otras personas.

Es importante destacar aquí la necesidad emocional básica que Montagu denomina de dependencia. El modo como se realice en los cinco primeros años, principalmente con su madre, va a sellar su personalidad y, por supuesto, su vida afectiva.

AMOR Y DEPENDENCIA

Desde el primer período de su vida, durante el cual al niño le importa ante todo que se lo cuide, aprende a amar a quienes lo aman. Esto no equivale a decir que al niño sólo le importa la satisfacción de sus necesidades, su egoísmo; lo que necesita es que se lo mantenga en un estado de seguridad, de estabilidad o equilibrio tal que las necesidades ejerzan una presión mínima. El egoísmo, o el narcisismo, es una desviación patológica que resulta de la insuficiencia del amor prodigado por los demás. Cuando los demás no le aman, el organismo tiende a amarse a sí mismo.

El niño, inevitablemente y en diversos grados según las circunstancias, toma conciencia de sus necesidades, y así, quizá más que el a través de ningún otro medio aprende paulatinamente a amar a los que le procuran los medios de satisfacerlas. Si no existiese el estado de dependencia infantil, el amor humano no sería lo que es.

El amor es un proceso activo con el que el niño nace y en el cual avanza mediante el aprendizaje; es un proceso que se desarrolla en dependencia, y este modelo de amor dependiente se mantiene a largo de la vida de la persona. Sólo amamos las cosas de las que dependemos, pero no amamos todas las cosas de las que dependemos.

PERIODOS CRÍTICOS PARA LA MADUREZ AFECTIVA BÁSICA

En los cinco primeros años de vida se han señalado tres períodos críticos durante los cuales el organismo está preparado para efectuar un desarrollo afectivo diferencial y dentro de los cuales debe recibir los estímulos adecuados. Su conquista progresiva le lleva al logro de una madurez afectiva básica que le permitirá posteriormente, mantener relaciones positivas consigo mismo, con otras personas y con otros grupos.

Estos períodos críticos pueden esbozarse así:

El período durante el cual el niño se halla en vías de establecer una relación explícita y cooperadora con una persona claramente definida, la madre; en este período acaba normalmente a los 5 o 6 meses.

El período durante el cual el niño necesita a la madre como apoyo y compañera siempre presente; esto continúa normalmente hasta el final del tercer año.

El período durante el cual el niño está en vías de ser capaz de mantener una relación con su madre durante su ausencia. Durante los cuatro y cinco años, en circunstancias favorables, esta relación puede mantenerse por unos días o incluso por unas semanas; después de los siete u ocho años de edad, esta relación se puede mantener a lo largo de períodos más prolongados, aunque no sin cierta tensión.

INMADUREZ AFECTIVA CAUSA

Así como está demostrada la existencia de estos tres períodos críticos de desarrollo y madurez, también se ha comprobado mediante experiencias diferentes, la formación del llamado síndrome de carencia de amor que equivale a una situación de inmadurez afectiva. Las causas de esta inmadurez pueden ser:

Falta de toda oportunidad para crear un vínculo con la figura de la madre durante los tres primeros años. Privación maternal durante un período variable de días durante los 3 y los 4 años. Cambio de la persona que representa a la madre durante los primeros cuatro o cinco años. Lo que al parecer necesita el niño es un desarrollo continuo y estable en relación con su madre o con la persona que la sustituya. Estabilidad y continuidad han de ser prolongadas y no ininterrumpidas. Con excesiva frecuencia o un excesivo número de veces. La primera lleva al aislamiento o a un comportamiento asocial; las satisfacciones entremezcladas con privaciones llevan a un comportamiento ambivalente y antisocial.

Durante el desarrollo de su ego y de su Súper yo, el niño necesita, por decirlo así, una mano firme en el timón, si no es así, su propio mecanismo de gobierno queda desprovisto de organización. Es la madre la que le guía y la que le enseña paulatinamente a enfrentarse con las exigencias de su medio, la que le enseña gradualmente sus obligaciones para con los demás, ayudándole así a construir su Súper yo. Si la madre o la persona que la sustituye no cumplen

con esta función, el resultado es una persona cuyas estructuras psicológicas probablemente eran muy endebles. Esto, actualmente, pueden considerarse en la permanencia y continuidad del educador en las escuelas

Si no se inculcan firmemente al niño los fundamentos de la disciplina de la dependencia y el amor, se daña su capacidad para formarnos juicios claros y definidos acerca de personas y cosas y sus facultades para formarlos, ya en la edad adulta, quedará seriamente obstaculizados en la edad adulta, los juicios de estas personas tienden a seguir siendo confusos y vagos. Sus decisiones acerca del mundo, de las personas y de las cosas se caracterizan por la duda, la sorpresa y la desconfianza y la inseguridad.

CLIMA AFECTIVO Y MADUREZ

Todo esto pone de relieve la fuerza configuradora de la familia y los educadores en los primeros años de vida del niño.

En el proceso de su maduración afectiva, la familia es un factor decisivo, así mismo lo será la Escuela Infantil cuando se integre en ella. En la relación educativa, tanto en padres como en maestros es más frecuente preocuparse por ayudar a los niños a establecer controles emocionales que ayudarles a descubrir formas socialmente aceptables para expresar sus emociones. Pero no se puede olvidar entre los dos aspectos son necesarios y que están íntimamente relacionados el niño que no tiene un escape, no puede decir a los demás lo que siente, creará dificultades para sí mismo, para su desarrollo, y, también, para los demás.

De aquí la importancia de proporcionar un clima de libertad y una variedad de actividades de juego, sin olvidar que en todo ello el niño quiere y necesita siempre la cercanía del adulto se han realizado estudios comparando la conducta de niños de familias de clima más democrático con la de niños de familias más autoritarias. Goodwin Watson (1957), realizó un estudio de este tipo y en general, descubrió que los niños de hogares tolerantes, contrasta con los de hogares rígidos, tendiendo a ser: más confiados e independientes y quizás inclinados a mostrar iniciativas; mejor capacitados para realizar actividades intelectuales en condiciones más difíciles, más cooperadores y más populares con los demás niños; más amistosos y menos hostiles con los demás; más espontáneos, originales y creadores.

Incidentalmente, Watson no halló diferencias entre los dos grupos de niños en cuanto a dominio de sí mismos, ansiedad, pasividad y ventura.

Nancy Bayley (1964), como parte de una larga investigación realizada por el Instituto of Human Development de la Universidad de California con un grupo de niños (el Berkeley Growth Study), comparó el tipo de conducta que los niños presentaron en diversos momentos de su infancia y adolescencia con la forma en que sus madres les habían tratado cuando eran más jóvenes, y descubrió varios esquemas consistentes. En general, la rigidez y un régimen de castigos por parte de la madre durante los primeros años de la infancia iban unidos, años más tarde, a la falta de sentimientos amistosos, de delicadeza y de habilidad en general por parte del niño. Por otra parte, la tendencia de la madre a tratar al niño como a un individuo con personalidad propia, a dejarle

adoptar algunas de sus decisiones y a expresarle su amor, iba asociada a la aparición posterior de una conducta positiva por parte del niño.

Robert F. Peck (1958), en un estudio sobre el efecto causado por la disciplina parental y las características familiares en las personalidades de los niños, descubrió que las familias caracterizadas por un alto grado de confianza y aprobación mutua entre los padres y el niño tendían también a ser familias democráticas: familias en donde los niños participaban en las decisiones familiares. Cuando la conducta de estos niños fue valorada por observadores objetivos, se descubrió que eran más maduros emocionalmente y más interesados por el bienestar de los demás.

INTENSIDAD Y FRECUENCIA DEL AFECTO

No es suficiente amar a los niños en momentos determinados; para que se desarrollen normalmente han de recibir, durante los períodos críticos, una determinada cantidad de amor que no debe bajar de un cierto mínimo cada vez; esto hace referencia a la intensidad con que se prodiga el afecto. Por otra parte, el afecto se debe prodigar a intervalos que no bajen de un cierto mínimo; esto es la frecuencia (repetición a intervalos breves). La intensidad está influida por la frecuencia con que se prodiga el amor. Si los intervalos son demasiado largos, por muy satisfactoria que sea la intensidad del amor prodigado, puede no producir los efectos convenientes.

Una explicación que se ajuste a los hechos, tal como hoy los conocemos es relativa a lo que sucede en el cerebro de estos niños y es la siguiente: En la red neuronal de los niños privados de afecto no se establecen determinados tipos de circuitos eléctricos porque no se reciben las necesarias cargas de energía.

Cuando un niño no recibe amor no desarrolla circuitos «afectivos». De aquí que, cuando ha pasado el período crítico para desarrollarlos, los nuevos cambios resuenan o repercuten todo lo más en los circuitos «afectivos» que no se han desarrollado debidamente y las respuestas a ellos son inadecuadas. La capacidad de respuesta, simplemente, no existe porque no se ha desarrollado. Las respuestas que estos niños o personas den a las expresiones de afecto estarán en función de los circuitos que han construido en su cerebro: agresividad, irritación e inseguridad.

En las sociedades del mundo occidental hay importantes diferencias en la cantidad y calidad del efecto maternal que reciben los niños. Las diferencias de clase también juegan aquí un destacado papel. Entre las clases superiores, la madre tiende a liberarse lo antes posible de la carga de cuidar del niño, confiándola a personas o instituciones.

En las clases medias, las diferencias son considerables; en algunas familias los niños reciben los cuidados de la madre durante los períodos de lactancia e infancia, en otras esta tarea es delegada a terceros. En las clases inferiores la madre es siempre la persona que dedica más atención al niño. Estas diferencias de comportamiento maternal han ejercido indudablemente una importante influencia en la madurez afectiva del niño.

CARENCIAS AFECTIVAS EFECTOS

Uno de los efectos más graves de la privación de los cuidados maternos, sobre el cual todos los investigadores están de acuerdo, es la mutilación de la capacidad de reflexión abstracta o conceptualización. Parece que el amor no sólo proporciona los incentivos y las condiciones del aprendizaje, sino que la vitalidad que lleva consigo estimula de alguna manera el desarrollo de la capacidad de abstracción. Bowlby sugiere la posibilidad de que la capacidad de reflexión abstracta no sólo sirva de base al funcionamiento del yo, sino que únicamente se desarrolla adecuadamente si el propio funcionamiento del yo, se verifica también favorablemente.

Una pregunta formulada con frecuencia es si existen períodos críticos durante el desarrollo en los que la privación de afecto causa daños más graves que en otros. No hay todavía información suficiente para responder adecuadamente a esta pregunta. No obstante, se puede decir que parece que la privación del amor materno por un período de tiempo apreciable causa daños en el niño durante sus primeros ocho años de vida. En general, el período de separación que puede causar daños de carácter suficientemente grave para ser apreciados por el investigador oscila entre una y cuatro semanas; pero, parece probable, que períodos más cortos puedan causar daños de carácter sustancial aun cuando no puedan ser apreciados por el investigador las cicatrices psíquicas invisibles no son menos reales por ser invisibles. Ciertamente el grado de daño causado dependerá de una serie de factores, tales como la edad y los cuidados maternos anteriores. Burlingham y Freud, por ejemplo,

han mostrado que los niños de 1 1/2 a 2 1/2 años de edad no pueden tolerar la separación de su madre por más de un día sin manifestar visibles efectos agresivos.

La vulnerabilidad a la separación es aún importante entre los 3 y los 5 años, aunque mucho menos que en edades inferiores. Se ha de tener en cuenta que para un niño la separación por unos cuantos días o unas semanas es un período mucho más largo que para un adulto. El «tiempo social» tiene una duración mucho mayor para el niño que para el adulto, y cuanto más joven es el niño más largo le resulta el tiempo. Parece ser regla general que cuanto menor es el niño más probable es que la privación le sea perjudicial. Los niños de 3 a 5 años de edad no viven tanto en el presente como los niños de edades inferiores y pueden pensar en un futuro en el que su madre regresará. También pueden entender más fácilmente las explicaciones y aceptarán de buen grado a una persona hábil que sustituya a la madre. Los niños de 5 a 8 años de edad que han gozado de una relación feliz con su madre, tolerarán la separación mucho mejor que los que no la tienen.

EL VÍNCULO AFECTIVO

El núcleo de lo que se designa como «vínculo afectivo» es la atracción que un individuo siente por otro individuo, según Bowlby (1986) a quien seguimos en estas reflexiones.

Hasta hace escasos decenios, la ciencia tenía poco que decir de estas cuestiones. Los psicoanalistas han reconocido desde hace tiempo la inmensa importancia que tienen los vínculos afectivos en la vida y los problemas de sus pacientes, pero se han mostrado lentos para desarrollar una estructura científica adecuada dentro de la cual pudieran comprenderse la formación, mantenimiento y ruptura de dichos vínculos. El vacío ha sido llenado por los etólogos, comenzando por el clásico trabajo de Lorenz.

La vinculación afectiva es el resultado del comportamiento social de cada individuo de una especie, difiriendo según con qué otros sujetos de su especie están relacionándose, lo cual supone, desde luego, una capacidad para reconocerlos. Mientras que cada miembro de una pareja vinculada tiende a permanecer próximo al otro y a provocar un comportamiento mantenedor o conservador de la proximidad en la pareja, los individuos que no están vinculados no muestran esta tendencia; de hecho, cuando dos sujetos no están vinculados, uno de ellos se resiente intensamente a cualquier aproximación que intente el otro.

El rasgo esencial de la vinculación afectiva consiste en que los dos participantes tienden a permanecer en mutua proximidad. Si por alguna razón están apartados, cada uno de ellos buscará más pronto o más tarde al otro, restableciendo así la proximidad. Cualquier tentativa realizada por un tercero para separar a una pareja vinculada encuentra una tenaz resistencia por parte de ésta: no es raro que el más fuerte de ambos miembros de la pareja ataque

al intruso, mientras que el más débil huye o quizá se une al compañero más fuerte.

Un comportamiento algo paradójico, de índole agresiva, desempeña un papel clave en el mantenimiento de los vínculos afectivos. Adopta dos formas distintas: en primer lugar, atacar y hacer huir a intrusos y en segundo término, el castigo de un compañero errante, ya se trate de la esposa, marido e hijo.

Los vínculos afectivos y los estados subjetivos de intensa emoción tienden a ir juntos, como sabe todo novelista o autor teatral. Así pues, muchas de las más intensas emociones humanas surgen durante la formación, el mantenimiento, la ruptura y la renovación de lazos afectivos, los cuales, por tal motivo, son designados como vínculos emocionales. Respecto a la experiencia subjetiva, la formación de un vínculo es descrita como enamorarse; mantener un vínculo, como amar a alguien y perder una pareja, como pena, pesadumbre, por la pérdida. De modo similar, la amenaza de pérdida provoca ansiedad y la pérdida afectiva, pena; mientras que ambas situaciones pueden provocar ira. Por último, el mantenimiento firme de un vínculo es experimentado como una fuente de seguridad y la renovación de un vínculo, como generadora de alegría.

Cuando los psicólogos y los psicoanalistas han intentado explicar la existencia de vínculos afectivos, casi siempre han invocado, como motivos, el alimento y el sexo. Así pues, al intentar explicar por qué un niño se apega a su madre han

opinado, independientemente entre sí, que ello es debido a que la madre le alimenta.

EFFECTOS DE LA RUPTURA DE VÍNCULOS

Cuando un niño de corta edad se encuentra entre personas extrañas y sin sus figuras parentales familiares, no sólo se altera intensamente de momento, sino que las relaciones posteriores con sus padres se deterioran también, al menos de forma temporal. El comportamiento observado en niños de 2 años durante y después de una breve estancia en una guardería residencial, constituyen el tema de un sistemático estudio descriptivo y estadístico emprendido en la Clínica Tavistock por Heinicke y Westhimer (1966).

En los niños separados de su hogar se apreciaron dos formas de trastorno del comportamiento afectivo, no observadas en el grupo comparativo de niños que permanecieron en su hogar. Una de las formas es la de desapego emocional y la otra su aparente contraria, es decir: la incesante exigencia de estar muy próximo a la madre.

La primera vez que se reúne con su madre, tras haber permanecido fuera de su hogar, con extraños, durante 2 ó 3 semanas, un niño de 2 años de edad se comporta de modo típicamente distante y desapegado. Mientras que durante los primeros días de permanencia fuera de su hogar, un niño suele llorar desconsoladamente llamando a su madre; cuando ésta, finalmente viene, parece no reconocerla, o la evita. En lugar de precipitarse hacia ella y no soltarla, como haría probablemente si hubiese permanecido perdido en unos

grandes almacenes durante media hora, con frecuencia aparta de ella la mirada y rehúsa su mano. Falta todo el comportamiento buscador de proximidad, típico de una vinculación afectiva, lo cual generalmente duele mucho a la madre, y continúa ausente a veces tan sólo durante unos minutos o unas horas, pero en ocasiones, durante días. El retorno del comportamiento de apego puede ser súbito, pero con frecuencia es lento y va teniendo lugar de un modo parcial. La duración del desapego temporal se halla positivamente correlacionada con el tiempo que ha durado la separación.

En general cuando el comportamiento de apego es reanudado, como sucede habitualmente, el niño se muestra mucho más apegado a su madre que lo estaba antes de la separación. Le desagrada que ésta le deje solo y tiende, o bien a llorar o a seguirla por toda la casa. El modo de evolución de esta fase depende en gran medida de cómo responda la madre. No raras veces surgen conflictos por exigir un niño que su madre le haga constantemente compañía y negarse ella. Tal rechazo provoca al punto un comportamiento hostil y negativo por parte del niño, lo cual contribuye a poner aún más a prueba la paciencia de la madre.

LA «BASE SEGURA» Y A CONFIANZA EN SI MISMO

Se van acumulando datos demostrativos de que los seres humanos de todas las edades son más felices y pueden desarrollar mejor sus capacidades cuando piensan que, tras ellos, hay una o más personas dignas de confianza que acudirán en su ayuda si surgen dificultades. La persona en la que se

confía, designada también como attachment figure (Bowlby, 1969) (figura a la que se tiene apego) puede considerarse que proporciona a su compañero (o compañera) una base segura desde la cual operar.

La necesidad de una figura a quien apegarse, de una segura base personal, no es en modo alguno exclusiva de los niños aunque a causa de la gran exigencia que se tiene de ella durante los primeros años de la vida, es en esta etapa cuando resulta más evidente y se ha estudiado con mayor profundidad.

El funcionamiento sano de la personalidad en cada edad refleja, primeramente, la capacidad de un individuo para reconocer figuras adecuadas, aptas y dispuestas para proporcionarle una base segura y, en segundo término, su capacidad para colaborar con tales figuras en relaciones mutuamente gratificantes.

SU DESARROLLO DURANTE LOS PRIMEROS AÑOS

Mary Salter Ainsworth desde que trabajó en el Tavistock Institute entre 1950 y 1954, ha continuado estudiando problemas sobre apego y separación.

En su estudio sobre la lactancia en Uganda, Ainsworth (1967) observó cómo, los lactantes, una vez que pueden desplazarse, utilizan corrientemente a la madre como base a partir de la cual explorar el entorno. Cuando las condiciones son favorables se alejan de la madre en excursiones exploratorias y vuelven de nuevo a ella de cuando en cuando. A los 8 meses de edad casi todos los lactantes examinados que poseían una figura materna estable a la cual

apegarse, mostraban dicho comportamiento; pero si la madre estaba ausente, tales excursiones organizadas eran mucho menos evidentes o bien cesaban.

Seguidamente, Anderson (1972) ha realizado observaciones similares acerca de exploración a partir de una base, en niños de edades comprendidas entre 1 a 3 meses y 2 a 6 meses, que jugaban en una parte reservada de un parque de Londres, mientras las madres permanecían sentadas tranquilamente.

En su estudio de Baltimore cuidadosamente planeado, Ainsworth no sólo ha analizado más de cerca esta clase de comportamiento, sino que ha descrito multitud de variantes individuales del mismo, que se observan en una muestra de 23 lactantes a la edad de 12 meses. Se realizaron observaciones del comportamiento explorador y de apego, así como del equilibrio entre los mismos, tanto cuando los niños se hallaban en el hogar con la madre, como cuando estaban inmersos en una situación de prueba que les resultaba algo extraña.

Baumrind presenta otros datos muy demostrativos en este sentido (1967). Este autor ha realizado un estudio muy detallado de 32 niños de escuela-guardería, de 3 y 4 años de edad y de sus madres. Así pues, por lo que demuestran los datos recogidos, se halla confirmada la hipótesis de que una autoconfianza sólidamente fundamentada se desarrolla de modo paralelo a la confianza en la madre, la cual proporciona al hijo una base segura a partir de la que explorar el entorno.

PROBLEMAS EMOCIONALES DE PADRES Y EDUCADORES

Es importante reconocer que también los padres y educadores tienen sentimientos de ira y celos, y, guste o no, se expresan muchas veces incluso de forma no voluntaria. Cuando esto ocurre conviene explicárselo al niño (aunque creamos que no lo entiende) y así, también, irá intuyendo que adultos y niños tienen los mismos problemas. Conviene recordar aquí el consejo de Bernard Shaw según el cual no hay que pegar nunca al niño, excepto cuando uno está airado.

Interesa tener presente que resulta siempre mucho más fácil cuidar a los hijos de otros que a los propios. Debido a los vínculos emocionales que unen al hijo con sus padres y a éstos con el hijo, los niños se comportan siempre de un modo más pueril con sus padres que con otras personas. Con demasiada frecuencia se oye, a personas bien intencionadas, afirmar que un determinado niño se comporta muy bien con ellas y que su conducta puerilmente regresiva y difícil con su madre, es debido a que ella le trata de un modo absurdo: generalmente el reproche que se hace a la madre es que consiente demasiado a su hijo. Tales críticas están a menudo fuera de lugar y con frecuencia son manifestaciones más de la ignorancia que la persona que critica tiene sobre cómo son los niños, que de la incompetencia de los padres. Inevitablemente, la presencia de la madre o del padre produce sentimientos primitivos y turbulentos no despertados por otras personas.

ACTITUD DEL EDUCADOR DE ESCUELA INFANTIL ANTE LA AFECTIVIDAD DEL NIÑO

El educador influye más por lo que es que por lo que dice y, No se puede olvidar el gran poder de introyección que existe en el niño. El educador es uno de los modelos que el niño va a internalizar positiva o negativamente y que sellará su personalidad futura. Se podría reflexionar desde diversos ángulos sobre el educador de Escuela Infantil y su acción educadora en el mundo afectivo infantil. Nos detendremos en su actividad educadora con el niño y apuntaremos solamente su relación con los padres.

LA ACTIVIDAD EDUCADORA CON EL NIÑO

De las cuatro funciones que Lilian G. Katz ha identificado para un profesor de preescolar, cuidar, proporcionar guía y apoyo emocional, instruir y facilitar, la segunda es la que más nos interesa aquí. Paralelo a estas funciones o, acaso, inherente a todas ellas está el modelo de conducta ofrecido por el educador. No insistimos en ello, pero sí recordamos la importancia que aquí tiene su personalidad y el proceso de identificación que sigue el niño con él.

En relación a su función de guía y apoyo emocional, es importante destacar una doble tarea formadora: Crear una atmósfera que fomente el crecimiento del «sí mismo» infantil, y ayudarle a que desarrolle su capacidad de empatía.

AYUDARLE A FORMAR UN CONCEPTO SANO DE SI MISMO

El yo constituye la parte más importante del crecimiento emocional. El sano concepto de sí mismo se desarrolla a partir de la experiencia de consideración positiva o de amor por parte de otras personas significativas, como madre, padre, educador, etc., ello exige crear un clima de aceptación y confianza.

ACEPTACIÓN.-

Cuando algunos de los pensamientos o comportamientos de un niño son aprobados y otros son rechazados, en especial por personas significativas para él, se dice que ha experimentado «aceptación condicional». Después de haber recibido amor condicional durante cierto número de años, una persona adquiere un concepto de sí mismo en el que se desfigura o niega el comportamiento y sentimientos que se le rechazaron. Sin una información completa y precisa sobre sí mismo, el niño llega a tener conceptos inexactos o no realistas sobre él mismo; el niño es incapaz de moverse y de aceptarse a sí mismo por lo que es. Cuando un niño tiene que rehusar la información que le llega sobre sí mismo, se vuelve psicológicamente mutilado. Es incapaz de conocer sus verdaderos sentimientos debido a la recusación o distorsión de la nueva información.

No todo acto del niño puede ser aceptable, pero a pesar de las prohibiciones y restricciones en sus actividades, el niño necesita estar seguro de que se le acepta y considera como una persona. Es necesario que las restricciones y

límites se impongan en una atmósfera de amor. Esto conduce a una consideración de sí mismo incondicional y positiva.

Cuando un niño crece en una atmósfera de amor, puede aceptar partes fundamentales de su conducta y no tiene que defenderse contra la información sobre sí mismo. El concepto de sí mismo tiene mayor hondura y una base más amplia, sobre la que interpretar los datos que llegan. El feed-back sobre las acciones de una persona que refleja su naturaleza, se abre fácilmente, y la persona está mejor informada sobre su comportamiento.

Con información nueva y precisa el niño puede ensanchar su concepto de sí mismo. La capacidad de aceptar nueva información sobre uno mismo se llama «apertura a la experiencia» y esta apertura produce crecimiento.

Si un niño es aceptado por sus educadores como un individuo con dignidad y valor es aceptado a la vez todo en él: su cuerpo físico, actitudes, valores, pensamientos, deseos y anhelos.

Aceptación no significa que cualquier cosa que haga el niño tenga que agradar al educador o que éste deba excusar su conducta. Sin embargo, el niño tiene que ser libre para sostener sus propios valores, sin tener que defenderlos continuamente. El no tener que defenderse le permite examinar con mayor cuidado y honradez sus propios valores y creencias. Uno de los resultados de este examen es que el niño se encuentra más propicio a experimentar crecimiento o cambio respecto a una serie de emociones más sanas.

CONFIANZA.-

Otra característica de un ambiente que fomenta el crecimiento y la maduración infantil es la confianza. En la medida en que el niño pasa a ser una persona que se desenvuelve mejor, aprende a confiar más en sí mismo. Para poder confiar en sus sentimientos e impulsos, se requiere en primer lugar que un niño aprenda a escuchar sus necesidades y sentimientos. Los niños que reciben confianza se percibirán a sí mismos como dignos de confianza. Este concepto va más allá del simple esperar que un niño sea honesto respecto a un asunto. Consiste en confiar sinceramente en las declaraciones verbales, valores, acciones y creencias de un niño. Por ejemplo, es creerlo cuando dice «necesito tu ayuda», o bien «tengo miedo». Con frecuencia, un educador, creyendo que posee suficiente información para determinar que la declaración es inexacta, no hace caso de afirmaciones como las anteriores. Lo que un niño percibe puede ser más importante que lo que el adulto decide. Sin embargo, aunque los adultos sean más precisos y correctos, el rechazo de lo que el niño dice sobre sí mismo producirá probablemente consecuencias negativas para su crecimiento y madurez infantil.

En caso de que otras personas significativas no tengan confianza en las declaraciones o acciones de un niño, entonces la conclusión de este puede ser la siguiente: « ¿Por qué tendría yo que confiar en mí mismo?». Empieza a dudar de sí mismo y de la validez de sus sentimientos, emociones y pensamientos. Por último, acaba por desentenderse de la fuente de información sobre sí mismo.

El adulto da muestras de su amor a lo largo del tiempo siendo paciente, escuchando, compartiendo y prestando servicio al niño. Un adulto, sea padre o educador, que no ha demostrado amor, tarde no podrá mostrar repulsa de una acción o comportamiento sin causar daño o sin que no se le haga caso. Sólo puede haber aceptación incondicional sana cuando ha habido una demostración poderosa, de amor sincero.

AYUDARLE A QUE DESARROLLE SU CAPACIDAD DE EMPATÍA

Para comprender el desarrollo de la empatía en el niño, recordemos a Piaget. Este habla del niño que aprende a «descentrarse», a salir de sí mismo, a hacerse con los puntos de vista de otros.

En parte, la incapacidad del pequeño para desempeñar tu papel y ver los distintos puntos de vista de otros es de tipo cognoscitivo y de maduración. Su cerebro es todavía demasiado inmaduro para captar a la vez diversas dimensiones. Esta incapacidad se manifiesta de distintas maneras. El niño supone que su modo de ver el mundo corresponde a lo que el mundo es realmente. Él se considera el centro del universo.

DESARROLLO DEL SENTIMIENTO DE LOS DEMÁS

El aspecto crítico de este aprendizaje reside en el desarrollo del sentido de los demás. Se dan tres componentes o tres niveles en este sentido, que se

encuentran asociados a la empatía (Hoffman, 1976): El primero consiste en el reconocimiento por parte del niño de la permanencia de objetos y personas.

El niño empieza a vivir sin diferenciarse a sí mismo de sus padres y de otras personas.

En el segundo nivel el niño necesita aprender a desarrollar de manera similar el sentido de su propio pensar y sentir, como diferente de los demás. En este nivel es posible que el niño reconozca ser diferente físicamente de los otros niños; sin embargo, aún sigue dando por supuesto que sus necesidades y su mundo interior son lo principal.

El tercer nivel comprende, para Hoffman, el desarrollo de la diferenciación de uno mismo respecto a los demás, o sea, una concepción de su propia identidad. Un niño se hace consciente de que, pese a reacciones un tanto diferentes según las diversas circunstancias, él, en realidad, tiene continuidad en su vivir y constituye una única personalidad. De modo semejante, puede entonces reconocer esta personalidad e identificar también en los demás y no sólo percibir sus reacciones con relación a circunstancias particulares, sino llegar a generalizarlas con respecto a otros aspectos de la vida y personalidad del individuo.

Ahora bien, ¿qué relación guardan estas capacidades cognoscitivas con el desarrollo de la empatía? Las experiencias tempranas ayudan al niño a reconocer los sentimientos que hay en otros.

Es posible que el primer tipo de experiencia se produzca en el momento en que la madre, al manejar al niño, experimenta cierta angustia. Por la manera de tratar al niño la madre le transmite estos sentimientos. Más tarde, el niño asociará los rasgos del rostro de la madre con la angustia. El segundo tipo de proceso ocurre cuando un niño se da cuenta de que otro niño experimenta una emoción en la cual él ha tenido ya experiencia, positiva o negativa.

¿Cómo se combinan los anteriores niveles cognoscitivos para ayudar a un niño a aprender a ser lo que se llama «altruista», es decir, a sentir el deseo de ayudar a otro que tiene problemas? Ya en una edad muy temprana, antes que se desarrolle el sentido de permanencia de objetos y personas, puede darse que un niño vea a otro caerse y llorar e interprete esos sentimientos que percibe como propios, echándose él también a llorar. El segundo cambio más profundo se produce cuando el niño, en lugar de limitarse simplemente a sentir su propia angustia y a reaccionar ante ella, empieza a interesarse por el otro niño, intentando librarlo de la angustia. A este nivel precoz de representación, el niño posee ya el sentido de los demás, pero sólo como una entidad física y, por consiguiente, da por supuesto que la manera de ayudar a otro tiene que ser aquella con que se ayudaría a sí mismo. Algunas veces tal interpretación resulta imprecisa.

Por ejemplo, Pedrito, que tiene dos años, al ver herido y llorando a un pequeño vecino, va a coger de la mano a su propia madre para llevarla donde está el otro niño, a pesar de que la madre de este otro niño estaba igualmente presente y a su alcance.

A este nivel, los niños dan al niño con problemas aquello en lo que ellos mismos encontrarían mayor consuelo. De modo semejante, es posible que, andando el tiempo, el niño imite los comportamientos que haya observado que otros acostumbran a emplear para aliviar su angustia. De este modo es posible que, incluso un niño muy pequeño, al ver a otro que está llorando, intente consolarlo dándole golpecitos en la espalda. Sin embargo, si esto no surte efecto, se retira incapaz, al parecer, de imaginar qué otra cosa habría que hacer.

En el segundo nivel, cuando se asume un papel, el niño hace por ver primero un esfuerzo activo para ponerse en el lugar del otro y reconoce que otras personas tienen modos de ser diferentes de los suyos. Entonces empieza a comprender, o lo intenta, esa distinta perspectiva y a darle su respuesta. Con frecuencia sus intentos no pasan de ser meras tentativas en comparación con los manifestados por niños más crecidos. Aquí las limitaciones del niño consisten en que éste sólo es capaz de responder a las circunstancias inmediatas, pues no posee conciencia alguna de la vida personal la historia del otro. El niño observador se encuentra a menudo sin saber qué hacer para comprender las emociones de otro y, por consiguiente, fracasa al ofrecer ayuda.

En el tercer nivel el niño ha desarrollado ya ideas acerca de su identidad. Ahora puede interpretar la angustia de otros y darse cuenta de maneras de ayudar. El niño es ahora capaz de situar el problema dentro del contexto inmediato de su más amplia gama de experiencias vitales. Lo que interesa realmente es que el

niño encuentre que sus percepciones se armonizan con las de otros niños y que sus maneras de ayudarse en su propia angustia tienen éxito igualmente al ayudar a otro niño. Mientras tiene lugar la diferenciación es posible también que el niño reconozca un sentido de semejanza entre él mismo y los otros.

EL NIÑO Y SU SENTIMIENTO DE AYUDA AL OTRO

Es interesante considerar aquellas circunstancias particulares en que el niño resulta ser el sujeto responsable de la angustia del otro. En este caso los niños sentirán compasión por el otro niño e intentarán ayudarlo, si el daño infligido se produjo accidentalmente. Sin embargo, en situaciones en que el daño se ha producido en un contexto de riña o de discusión, de ordinario sólo otra persona presente será quien tenga interés en ayudar a la víctima; no se espere esto del agresor.

Con demasiada frecuencia padres y/o educadores intentan que hagan las paces dos niños que han estado riñendo, pidiendo que se digan uno a otro que están arrepentidos. Como es natural, los niños no están arrepentidos. Al contrario, en este punto se encuentran tan enredados en sus propios sentimientos que esta experiencia da un resultado peor que la misma riña.

De modo parecido, a veces los padres o educadores causan daño físico al niño de forma semejante a aquélla con que precisamente el niño ha agredido a otro, diciéndole: «Quiero que sepas lo que se siente, para que entiendas qué siente él». Desde su punto de vista, el niño es incapaz en este momento de hacerse con la perspectiva del otro niño, pudiendo solamente reconocer que él mismo

ha sido lastimado. Además probablemente ve todo esto como un castigo agresivo de su padre o educador.

Para aumentar la empatía y el espíritu de ayuda: En primer lugar, déjese que el niño experimente la serie normal de angustias. Así el niño desarrollará una mayor sensibilidad por las necesidades y sentimientos de otros. Proteger a un niño de experiencias angustiosas puede restringir su base personal para la comprensión empática en años posteriores.

En segundo lugar, se puede facilitar al niño oportunidades de asumir el papel de otros y prestar ayuda. El educador en esto tiene que fomentar la conciencia empática desde la perspectiva del otro.

En tercer lugar, debe animarse al niño a ponerse en el lugar de otro, hablando de ello con él de modo completo y detallado, sin dejar de referirse tanto a las diferencias como a las semejanzas que existen entre él y otros. Igualmente, por supuesto, será importante, en orden desarrollo afectivo, que el niño tenga oportunidad de observar cómo sus padres y otras personas se comportan de modo altruista. Los modelos facilitan el proceso ya que comunican sus propios pensamientos y sentimientos. Los relatos y anécdotas son muy estimuladores

RELACIÓN DEL EDUCADOR CON LOS PADRES

Sólo se apuntan algunos aspectos: es imprescindible esta relación con los padres; unos y otros deben estar unidos y coordinados en su acción edu-

cadora; ambos comparten una serie de funciones: facilitadora, estimuladora, orientadora, etc., que deben complementar, compartir y potenciar

HIPÓTESIS

HIPÓTESIS UNO

ENUNCIADO

El ambiente familiar incide directamente en la maduración afectiva de las niñas y niños de primer año de Educación General Básica de la escuela “José Ingenieros” N. 1 periodo 2014-2015

VARIABLES DE INVESTIGACIÓN

- **Variable independiente:**

AMBIENTE FAMILIAR

- **Variable dependiente:**

MADURACIÓN AFECTIVA

NIÑOS DE 5 AÑOS DE EDAD

HIPÓTESIS DOS

ENUNCIADO

El ambiente familiar incide directamente en la maduración afectiva de las niñas y niños de primer año de Educación General Básica de la escuela “José Ingenieros” N. 1 periodo 2014-2015

VARIABLES DE INVESTIGACIÓN

- **Variable Independiente**

AMBIENTE FAMILIAR

- **Variable Dependiente**

MADURACIÓN AFECTIVA

NIÑOS DE 5 AÑOS DE EDAD

HIPÓTESIS TRES

ENUNCIADO

EL AMBIENTE EDUCATIVO CONTRIBUYE DIRECTAMENTE EN LA MADURACIÓN AFECTIVA DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DE PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA ESCUELA JOSÉ INGENIEROS N.1 PERIODO 2014-2015

VARIABLES DE INVESTIGACIÓN

- **VARIABLE INDEPENDIENTE**

AMBIENTE FAMILIAR

- **VARIABLE DEPENDIENTE**

MADURACIÓN AFECTIVA

NIÑOS DE 5 AÑOS DE EDAD

f. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

TIPO DE INVESTIGACIÓN

CUANTITATIVA.- porque se sustenta en cifras reales así como procesamiento estadístico a través de tés y fichas de observación aplicadas a los docentes y alumnos del primer año de educación general básica de la escuela “José Ingenieros” N. 1 del cantón Loja estudiantes del de la provincia de Loja, donde los resultados serán tabulados para obtener información numérica.

CUALITATIVO._ Porque se realiza procesos de reflexión crítica sobre los problemas sociales en la maduración afectiva de los alumnos de primer año de educación general básica de la escuela “José Ingenieros” N. 1 del cantón Loja

DESCRIPTIVA._ Porque detallamos o describe las diferencias de las relaciones familiares y educativas con la maduración afectiva presentada en los alumnos del primer año de educación general básica de la escuela “José Ingenieros” N. 1 del cantón Loja

Es correlacionar porque permite la medición de relaciones entre variables:

- **VARIABLE DEPENDIENTE:**

Ambiente familiar

Ambiente educativo

- **VARIABLE INDEPENDIENTE:**

Maduración afectiva, niños de 5 años de edad

De campo porque se realiza en el lugar de los hechos, se recoge información empírica para luego procesarlo, levantando información como observar a los alumnos, encuestas a los docentes y padres de familia.

Método Científico.- La investigación tiene carácter científica por los procedimientos que se utilizaran: deductivo, inductivo, de análisis y de síntesis, siguiendo una secuencia en el proceso de la investigación, el mismo que se inicia con la identificación de la problemática.

Durante el desarrollo de la investigación se realizara el análisis e interpretación de contenidos bibliográficos y documental de diferentes autores nacionales y extranjeros, cuyos valiosos y oportuno criterios nos servirán de refuerzos para consignar el marco teórico que luego será contrastado con la realidad objetiva demostrada en la ejecución de la investigación del trabajo de campo realizado con los docentes, padres de familia y alumnos del primer año de educación general básica de la escuela “José Ingenieros” N.1 de la Ciudad de Loja

Método Descriptivo.- El componente metodológico más importante de esta investigación radica en el nivel descriptivo, debido a que se enmarca en situaciones reales experimentadas al contar el problema en todas sus facetas, desde la identificación hasta la promulgación de soluciones, con la aplicación de los métodos: analógico, transformativo, dialéctico e interpretativo participativo, mediante los cuales nos permitirá descubrir la problemática existente con respecto a la influencia del de la familia y el entorno educativo con respecto a la maduración afectiva de los niños de la institución investigada

Técnicas e instrumentos utilizados

En lo referente a las técnicas e instrumentos de recolección de datos se puede indicar que se realizara en función de los objetivos específicos.

La encuesta, será aplicada, a docentes y padres de familia de la institución, para analizar los problemas familiares y educativos y su incidencia en la maduración afectiva, en los alumnos de primer año de educación básica de la escuela “José Ingenieros” N. 1 del cantón Loja, ello permitirá recuperar la mayor cantidad de información sobre el trabajo de investigación.

Ficha de Observación, será aplicada a los alumnos de primer año de educación general básico para analizar sus comportamiento relacionado con la maduración básica

Test psicológicos será aplicada a los alumnos de primer año de educación general básico para analizar sus comportamientos relacionado con la maduración básica

POBLACIÓN Y MUESTRA

Para realizar este trabajo de investigación se toma en cuenta a los estudiantes de primer año de Educación General Básica, docentes y padres de familia de la escuela “José Ingenieros” de la Ciudad de Loja.

POBLACIÓN

Estudiantes: Paralelos, A 25 alumnos, 17 hombres, 8 mujeres, Paralelo B 19 alumnos, 11 hombres, 8 mujeres, y el paralelo C 19 alumnos 12 mujeres y 7 hombres

Padres de familia paralelo A 25, paralelo B 19, paralelo C 19

PRIMER AÑO PARALELOS	ESTUDIANTES			PADRES DE FAMILIA
	HOMBRES	MUJERES	TOTAL	
A	17	8	25	25
B	11	8	19	19
C	7	12	19	19
Total	35	28	63	63

MUESTRA

Por ser una población pequeña no requiere de muestra.

g. RECURSOS Y FINANCIAMIENTO

RECURSOS

INSTITUCIONALES:

- Universidad Nacional de Loja
- Escuela “José Ingenieros” N.1

HUMANOS:

- Maestros de la MED.
- Autora del proyecto.
- El director de Tesis
- Docentes de primer año de educación general básica.
- Estudiantes primer año de educación general básica.

MATERIALES

- Revistas.
- Diccionarios.
- Modelos de proyectos.

PRESUPUESTO

• Computadora	700
• Bibliografía	200
• Internet.	100
• Material de oficina	200
• Impresión de tesis	100
• Empastados y anillados	100
• Imprevistos.	<u>300</u>
TOTAL	1700

FINANCIAMIENTO:

Los gastos que generen el presente trabajo irán por cuenta de la investigadora

h. CRONOGRAMA 2015 – 2016

Nº	Tiempo Actividades	JULIO				AGOSTO				SEPTIEMBR E				OCTUBRE				NOVIEMBR E				DICIEMBR E				ENERO				FEBRER O				MARZO				ABRIL				MAYO			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
1	Elaboración del proyecto	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■																								
2	Aprobación del proyecto																					■	■	■	■																				
3	Elaboración de técnicas de investigación																									■																			
4	Aplicación y análisis de técnicas de investigación																					■	■																						
5	Elaboración de resultados																									■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■								
6	Elaboración de informe tesis I																																	■	■	■	■								
7	Corrección de tesis																																					■	■	■	■				
8	Preparación del tesis																																								■				
9	Disertación de tesis																																								■				
10	Incorporación																																								■				

i. BIBLIOGRAFÍA

Alcalde C. (2089. Desarrollo Afectivo Social de los niños Menores de 6 años España:
Universidad de Cádiz.

Armendáriz C. (2005) Como Influye la migración en el desarrollo Socio Afectivo Quito
Ecuador: UTE.

Guerra Díaz. La relación Madre – Hijo en las primeras semanas de vida 53 54
Montevideo Uruguay.

Martin Crespo febrero 2007 El muestreo en la investigación cualitativa

Papalia D. (1997) Capitulo 5 Desarrollo Social y de la personalidad en la etapa de los
primeros pasos. España.

Bowlby, J. (1986): *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Morata, Madrid.

Bühler, C. (1950): *Infancia y juventud*. Labor, Barcelona.

Colección «Padres» - Ed. Narcea: ofrece estudios monográficos sobre problemas
educativos infantiles.

Erikson, E. H. (1968): *Identidad, juventud y crisis* Paidós, Buenos Aires.

(1976): *Infancia y sociedad*. Paidós, Buenos Alr<">

j. ANEXOS



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA
MODALIDAD DE ESTUDIOS A DISTANCIA
CARRERA DE PSICOLOGÍA INFANTIL Y EDUCACIÓN PARVULARIA

Queridos padres de familia:

Reciban un afectuoso saludo y a su vez solicitarles de la manera más comedida ayúdenos a conocer cómo funcionan las familias, con base en la experiencia y opinión que tienes sobre tu propia familia. La información que tú proporciones será estrictamente confidencial. Recuerda que lo importante es conocer su punto de vista. Trata de ser lo más sincero y espontáneo posible. Gracias por tu colaboración.

A continuación se presentan una serie de frases que se refieren a aspectos relacionados con SU FAMILIA. Indica cruzando con una X (equis) el número que mejor se asimile a la forma de actuar de tu familia, basándote en la siguiente escala:

ÁREA DE COMUNICACIÓN

Edad (Meses)	Item	Conducta	Puntuación Receptiva			Puntuación Expresiva			Observaciones
0 - 5	TS 61	Vuelve la cabeza hacia un sonido	2	1	0				
	TS 62	Emite sonidos para expresar su estado de ánimo				2	1	0	
6 -11	TS 63	Asocia palabras con acciones u objetos	2	1	0				
	TS 64	Emite sonidos consonante-vocal				2	1	0	
12 - 23	TS 65	Sigue ordenes acompañadas de gestos	2	1	0				
	TS 66	Utiliza diez o más palabras				2	1	0	
24 - 35	TS 67	Comprende los conceptos "dentro, fuera, encima, delante, detrás, hacia"	2	1	0				
	TS 68	Utiliza los pronombres yo, tu, y, mi				2	1	0	
36 - 47	TS 69	Sigue órdenes verbales que implican dos acciones	2	1	0				
	TS 70	Utiliza el plural terminado en "S"				2	1	0	
48 - 59	TS 71	Comprende el plural	2	1	0				
	TS 72	Utiliza frases de 5 a 8 palabras				2	1	0	
60 - 71	TS 73	Comprende el futuro de los verbos ser y estar	2	1	0				
	TS 74	Utiliza el comparativo				2	1	0	
72 - 83	TS 75	Reconoce palabras que no pertenecen a una categoría	2	1	0				
	TS 76	Habla sobre cosas que pueden suceder				2	1	0	
84 - 95	TS 77	Comprende los conceptos "dulce, duro, brillante"	2	1	0				
	TS 78	Define palabras				2	1	0	
SUB- TOTAL								TOTAL:	



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA
MODALIDAD DE ESTUDIOS A DISTANCIA
CARRERA DE PSICOLOGÍA INFANTIL Y EDUCACIÓN PARVULARIA

Querida maestra, reciban un afectuoso saludo y a su vez solicitarles de la manera más comedida ayúdenos a conocer cómo funcionan las familias, con base en la experiencia y opinión que tienes sobre tu propia familia. La información que tú proporciones será estrictamente confidencial. Recuerda que lo importante es conocer SU punto de vista. Trata de ser lo más sincero y espontáneo posible. Gracias por tu colaboración.

A continuación se presentan una serie de frases que se refieren a aspectos relacionados con LAS FAMILIAS de sus niños. Indique cruzando con una X (equis) el número que mejor se asimile a la forma de actuar de tu familia, basándote en la siguiente

ÁREA MOTRICIDAD

F.dad (Meses)	Item	Conducta	Puntuación M Gruesa			Puntuación M Fina			Observaciones
0 - 5	TS 41	Se lleva un objeto a la boca	2	1	0				
	TS 42	Toca un objeto				2	1	0	
6 - 11	TS 43	Gatea	2	1	0				
	TS 44	Coge un caramelo con varios dedos en oposición al pulgar (prensi3n digital parcial)				2	1	0	
12 - 17	TS 45	Sube escaleras con ayuda	2	1	0				
	TS 46	Coge un caramelo con los dedos indice y pulgar (pinza superior)				2	1	0	
17 - 23	TS 47	Sube y baja escaleras sin ayuda, colocando ambos pies en cada escal3n	2	1	0				
	TS 48	Mete anillas en un soporte				2	1	0	
24 - 35	TS 49	Salta con los pies juntos	2	1	0				
	TS 50	Abr una puerta				2	1	0	
36 - 47	TS 51	Corta con tijeras				2	1	0	
	TS 52	Dobla dos veces un papel				2	1	0	
48 - 59	TS 53	Recorre tres metros saltando en un pie	2	1	0				
	TS 54	Copia un triángulo				2	1	0	
60 - 71	TS 55	Se mantiene sobre un solo pie alternativamente con los ojos cerrados	2	1	0				
	TS 56	Copia los números del 1 al 5				2	1	0	
72 - 83	TS 57	Anda por una línea (punta-tac3n)	2	1	0				
	TS 58	Copia palabras con letras mayúsculas y minúsculas				2	1	0	
84 - 95	TS 59	Salta la cuerda	2	1	0				
	TS 60	Copia un triángulo inscrito en otro triángulo				2	1	0	
SUB- TOTAL								TOTAL:	



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA
MODALIDAD DE ESTUDIOS A DISTANCIA
CARRERA DE PSICOLOGÍA INFANTIL Y EDUCACIÓN PARVULARIA

Queridos niños y niñas, reciban un afectuoso saludo y a su vez solicitarles de la manera más comedida ayúdennos a conocer cómo funcionan las familias, con base en la experiencia y opinión que tienes sobre tu propia familia. La información que tú proporciones será estrictamente confidencial. Recuerda que lo importante es conocer TU punto de vista. Trata de ser lo más sincero y espontáneo posible. Gracias por tu colaboración.

A continuación se presentan una serie de frases que se refieren a aspectos relacionados con TU FAMILIA. Indica cruzando con una X (equis) el número que mejor se asimile a la forma de actuar de tu familia, basándote en la siguiente escala:

EVALUACIÓN DE LAS RELACIONES INTRAFAMILIARES						
Versión larga hasta el reactivo 56 y versión intermedia hasta el reactivo 37		T A	A	N	D	T D
10	Somos una familia cariñosa.	5	4	3	2	1
11	Mi familia me escucha.	5	4	3	2	1
12	Es difícil llegar a un acuerdo con mi familia.	5	4	3	2	1
13	En mi familia expresamos abiertamente nuestro cariño.	5	4	3	2	1
14	En mi familia, nadie se preocupa por los sentimientos de los demás.	5	4	3	2	1
15	En nuestra familia hay un sentimiento de unión.	5	4	3	2	1
16	En mi familia, yo me siento libre de expresar mis opiniones.	5	4	3	2	1
17	La atmósfera de mi familia usualmente es desagradable.	5	4	3	2	1
18	Los miembros de la familia nos sentimos libres de decir lo que traemos en mente.	5	4	3	2	1
19	Generalmente nos desquitamos con la misma persona de la familia cuando algo sale mal.	5	4	3	2	1
20	Mi familia es cálida y nos brinda apoyo.	5	4	3	2	1
21	Cada miembro de la familia aporta algo en las decisiones familiares importantes	5	4	3	2	1
22	Encuentro difícil expresar mis opiniones en la familia.	5	4	3	2	1
23	En nuestra familia a cada quien le es fácil expresar su opinión.	5	4	3	2	1
24	Cuando tengo algún problema no se lo platico a mi familia.	5	4	3	2	1
25	Nuestra familia acostumbra hacer actividades en conjunto.	5	4	3	2	1
26	Nosotros somos francos unos con otros.	5	4	3	2	1
27	Es difícil saber cuáles son las reglas que se siguen en nuestra familia.	5	4	3	2	1
28	En mi familia acostumbramos discutir nuestros problemas.	5	4	3	2	1
29	Los miembros de la familia no son muy receptivos para los puntos de vista de los demás.	5	4	3	2	1
30	Los miembros de la familia de verdad nos ayudan y apoyamos unos a otros.	5	4	3	2	1

EVALUACIÓN DE LAS RELACIONES INTRAFAMILIARES						
Versión larga hasta el reactivo 56 y versión intermedia hasta el reactivo 37		T A	A	N	D	T D
31	En mi familia, yo puedo expresar cualquier sentimiento que tenga.	5	4	3	2	1
32	Los conflictos en mi familia nunca se resuelven.	5	4	3	2	1
33	En mi familia expresamos abiertamente nuestras emociones.	5	4	3	2	1
34	Si las reglas se rompen no sabemos que esperar.	5	4	3	2	1
35	Las comidas en mi casa, usualmente son amigables y placenteras.	5	4	3	2	1
36	En mi familia nos decimos las cosas abiertamente.	5	4	3	2	1
37	Muchas veces los miembros de la familia se callan sus sentimientos para ellos mismos	5	4	3	2	1
38	Nos contamos nuestros problemas unos a otros.	5	4	3	2	1
39	Generalmente cuando surge un problema cada miembro de la familia confía solo en sí mismo.	5	4	3	2	1
40	Mi familia tiene todas las cualidades que yo siempre quise en una familia.	5	4	3	2	1
41	En mi familia, yo siento que puedo hablar las cosas y solucionar los problemas.	5	4	3	2	1
42	Nuestra familia no habla de sus problemas.	5	4	3	2	1
43	Cuando surgen problemas toda la familia se compromete a resolverlos.	5	4	3	2	1
44	El tomar decisiones es un problema en nuestra familia.	5	4	3	2	1
45	Los miembros de la familia realmente se apoyan.	5	4	3	2	1
46	En mi casa respetamos nuestras propias reglas de conducta.	5	4	3	2	1
47	En nuestra familia, cuando alguien se queja otro se molesta.	5	4	3	2	1
48	Si hay algún desacuerdo en la familia, tratamos de suavizar las cosas y de mantener la paz.	5	4	3	2	1
49	Nuestras decisiones no son propias sino que están forzadas por cosas fuera de nuestro control.	5	4	3	2	1
50	La gente de mi familia frecuentemente se disculpa de sus errores.	5	4	3	2	1
51	La disciplina es razonable y justa en nuestra familia.	5	4	3	2	1
52	Los miembros de la familia no concordamos unos con otros al tomar decisiones.	5	4	3	2	1

EVALUACIÓN DE LAS RELACIONES INTRAFAMILIARES		T	A	N	D	T
Versión larga hasta el reactivo 56 y versión intermedia hasta el reactivo 37		A				D
53	Todo funciona en nuestra familia.	5	4	3	2	1
54	Pelemos mucho en nuestra familia.	5	4	3	2	1
55	Los miembros de la familia nos animamos unos a otros a defender nuestros derechos.	5	4	3	2	1
56	Las tareas familiares no están lo suficientemente bien distribuidas.	5	4	3	2	1

EVALUACIÓN DE LAS RELACIONES INTRAFAMILIARES (12)		T	A	N	D	T
		A				D
1	Los miembros de la familia acostumbran hacer cosas juntos.	5	4	3	2	1
2	Mis padres me animan a expresar abiertamente mis puntos de vista.	5	4	3	2	1
3	En mi familia, nadie se preocupa por los sentimientos de los demás.	5	4	3	2	1
4	Mi familia es cálida y nos brinda apoyo.	5	4	3	2	1
5	En nuestra familia es importante para todos expresar nuestras opiniones.	5	4	3	2	1
6	La atmósfera de mi familia usualmente es desagradable.	5	4	3	2	1
7	Nuestra familia acostumbra hacer actividades en conjunto.	5	4	3	2	1
8	Mi familia me escucha.	5	4	3	2	1
9	Cuando tengo algún problema no se lo platico a mi familia.	5	4	3	2	1
10	Los miembros de la familia de verdad nos ayudan y apoyamos unos a otros.	5	4	3	2	1
11	En mi familia expresamos abiertamente nuestro cariño.	5	4	3	2	1
12	Los conflictos en mi familia nunca se resuelven.	5	4	3	2	1

ÁREA PERSONAL / SOCIAL

Edad (Meses)	Item	Conducta	Puntuación			Observaciones
0 - 5	TS 1	Muestra conocimiento de sus manos	2	1	0	
	TS 2	Muestra deseos por ser cogido en brazos por una persona conocida	2	1	0	
6 - 11	TS 3	Participa en juegos como el escondite	2	1	0	
	TS 4	Responde a su nombre	2	1	0	
12 - 17	TS 5	Inicia contacto social con su compañeros	2	1	0	
	TS 6	Imita a otro niño	2	1	0	
18 - 23	TS 7	Sigue normas de la vida cotidiana	2	1	0	
	TS 8	Juega solo junto a otros compañeros	2	1	0	
24 - 35	TS 9	Conoce su nombre	2	1	0	
	TS 10	Utiliza un pronombre o su nombre para referirse a sí mismo	2	1	0	
36 - 47	TS 11	Reconoce las diferencias entre un hombre y una mujer	2	1	0	
	TS 12	Responde el contacto social con los adultos conocidos	2	1	0	
48 - 59	TS 13	Describe sus sentimientos	2	1	0	
	TS 14	Escoge a sus amigos	2	1	0	
60 - 71	TS 15	Participa en juegos competitivos	2	1	0	
	TS 16	Distingue las conductas aceptables de las no -aceptables	2	1	0	
72 - 83	TS 17	Actúa como líder en las relaciones con los compañeros	2	1	0	
	TS 18	Pide ayuda al adulto cuando lo necesita	2	1	0	
84 - 95	TS 19	Utiliza al adulto para defenderse	2	1	0	
	TS 20	Reconoce la responsabilidad de sus errores	2	1	0	
TOTAL:						



Evaluación de la relación intrafamiliar con los niños de 5 años de la Escuela “José Ingenieros” N. 1

Autora: Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez



Aplicación del Test de Battelle con los niños de 5 años de la Escuela "José Ingenieros" N. 1

Autora: Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez



Dinámica de relajamiento para continuar con el Test de Battelle con los niños de 5 años de la Escuela “José Ingenieros” N. 1

Autora: Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez



Manejo del clima educacional con los niños de 5 años de la Escuela "José Ingenieros" N. 1

Autora: Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez

ÍNDICE

PORTADA	i
CERTIFICACIÓN	ii
AUTORÍA	iii
CARTA DE AUTORIZACIÓN	iv
DEDICATORIA.....	v
AGRADECIMIENTO.....	vi
a. TÍTULO	1
b. RESUMEN	2
ABSTRACT	4
c. INTRODUCCIÓN.....	6
d. REVISIÓN DE LITERATURA.....	9
e. MATERIALES Y MÉTODOS	40
f. RESULTADOS	44
g. DISCUSIÓN	75
h. CONCLUSIONES.....	83
i. RECOMENDACIONES	85
j. BIBLIOGRAFÍA.....	102
k. ANEXOS	103
ÍNDICE	196