

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”

**LA AFECTIVIDAD INFANTIL EN LAS RELACIONES SOCIALES EN
EDUCACIÓN PREESCOLAR: UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA
DOCENTE**

Autora: Mildred Jaimes
Tutora: Dra. Janine Peñaloza

Rubio, octubre 2021

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”

**LA AFECTIVIDAD INFANTIL EN LAS RELACIONES SOCIALES EN
EDUCACIÓN PREESCOLAR: UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA
DOCENTE**

Trabajo presentado como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en
Educación

Autora: Mildred Jaimes

Tutora: Dra. Janine Peñaloza

Rubio, octubre 2021



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA

A C T A

Reunidos el día sábado, veintitrés del mes de octubre de dos mil veintiuno, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores : **JANINE PEÑALOZA** (TUTORA), **LIBARDO FLÓREZ**, **NANCY ACEVEDO**, **AURA BASTIDAS** y **LOURDES OCHOA**, Cédulas de Identidad Números V.-13.549.249, V.-9.466.208, V.- 9.223.806, V.- 11.791.835 y V.- 9.461.392, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 551, con fecha del 22 de septiembre de 2021, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: "LA AFECTIVIDAD INFANTIL EN LAS RELACIONES SOCIALES EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR: UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE", presentado por la participante **JAIMES MANTILLA**, **MILDRED CECILIA**, cédula de ciudadanía N° CC.-63.442.663 / pasaporte N° P.- AT521901, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Educación**, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.



DRA. JANINE PEÑALOZA
C.I.N° V.- 13.549.249

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTORA



DR. LIBARDO FLÓREZ
C.I.N° V.- 9.466.208

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO



DRA. NANCY ACEVEDO
C.I.N° V.- 9.223.806

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO



DRA. AURA BASTIDAS
C.I.N° V.- 11.791.835

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO



DRA. LOURDES OCHOA
C.I.N° V.- 9.461.392
UNIVERSIDAD DE LOS ANDRES
NÚCLEO TÁCHIRA

ÍNDICE GENERAL

	pp.
ACTA DE SUSTENTACIÓN.....	iii
LISTA DE CUADROS.....	vii
LISTA DE GRÁFICOS.....	viii
RESUMEN.....	x
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULOS.....	6
I EL PROBLEMA.....	6
Situación Problemática.....	6
Problematización de la Realidad.....	6
Objetivos de la investigación.....	31
Justificación e importancia de la investigación	32
II MARCO REFERENCIAL.....	41
Antecedentes de la investigación.....	41
Referente Histórico.....	47
Referentes Teóricos.....	63
El desarrollo afectivo: una dimensión determinante en el desarrollo infantil	64
Las relaciones sociales del infante con sus iguales y el docente de Educación Preescolar	83
Práctica pedagógica para el fomento del desarrollo afectivo en la Educación Preescolar.....	97
Teorías que abordan el desarrollo afectivo	106
Teoría de Jean Piaget.....	106
Teoría de Sociocultural de Vygotsky.....	116
Teoría Ecológica de Bronfenbrenner.....	127
Bases Legales.....	139

III CONSIDERACIONES ONTOEPISTÉMICAS Y METODOLÓGICAS...	148
Naturaleza de la investigación.....	148
Planos de la investigación.....	150
Plano ontológico.....	151
Plano Epistemológico.....	153
Plano Metodológico.....	155
Diseño de la investigación.....	156
Método de la investigación.....	157
Etapa previa.....	158
Etapa descriptiva.....	159
Etapa Estructural.....	160
Etapa de la discusión.....	161
Escenario y contexto de la investigación	161
Informantes clave	163
Técnica e instrumento de la recolección de información.....	164
Credibilidad de la Investigación	166
Análisis e interpretación de los datos	167
IV DEVELANDO LOS HALLAZGOS.....	171
Categorización.....	171
Estructuración y contrastación.....	174
Categoría 1: Particularidades de la afectividad en el aula preescolar...	172
Categoría 2: Elaboración descriptiva de las relaciones sociales en educación preescolar.....	222
Categoría 3: Construcción de la práctica pedagógica para favorecer el desarrollo afectivo en edad preescolar	250
Categoría 4: Práctica pedagógica Basada en teorías implícitas Y Educación incidental.....	267
REFLEXIONES FINALES	285

REFERENCIAS.....	334
ANEXOS	336
Anexo A. Guion de entrevista dirigido a docentes	344
Anexo B. Categorías	346

LISTA DE CUADROS

CUADRO	pp.
1. Informantes clave.....	164
2. Unidad de análisis Afectividad infantil.....	172
3. Unidad de análisis Relaciones sociales en educación preescolar ...	172
4. Unidad de análisis Práctica profesional para el desarrollo afectivo Infantil.....	173

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO	pp.
1. Contratación de la Dimensión Influencia familiar.....	180
2. Contrastación de la Dimensión Imitación de conductas afectivas....	183
3. Contratación de la Dimensión Reproducción de códigos lingüísticos	188
4. Contrastación de la Dimensión Comprensión emocional.....	193
5. Contrastación de la Dimensión Autorregulación emocional o conductual.....	196
6. Contrastación de la dimensión Conducta problemática como continuo	202
7. Contrastación de la Dimensión Conducta problemática transitoria.....	205
8. Contrastación de la Dimensión Lugar y momento de manifestación.....	210
9. Contrastación de la Dimensión Modos expresados de afectividad	215
10. Contrastación de la Dimensión Vínculos afectivos.....	218
11. Categoría Particularidades de la afectividad infantil en el aula preescolar.....	220
12. Contrastación de la Dimensión Armonía en relación docente-infante	228
13. Contrastación de la Dimensión poca armonía en relación docente-infante	230
14. Contrastación de la Dimensión Capacidad Empática.....	236
15. Contrastación de la Dimensión Conflictos por choque de intereses	240
16. Contrastación de la Dimensión Conflictos transitorios.....	243
17. Contrastación de la Dimensión Afinidad por intereses en común...	248
18. Categoría Elaboración descriptiva de las relaciones sociales en educación preescolar.....	249

19. Contrastación de la Dimensión Actitudes y conductas favorables.....	255
20. Contrastación de la Dimensión Intervención orientadora.....	258
21. Contrastación de la Dimensión Técnica de regulación.....	260
22. Contrastación de la Dimensión El modelado.....	262
23. Contrastación de la Dimensión Actividades didácticas para favorecer afectividad infantil.....	264
24. Contrastación de la Dimensión Actividades didácticas para favorecer afectividad infantil (Continuación).....	265
25. Categoría Construcción de la práctica pedagógica para favorecer el desarrollo afectivo en edad preescolar.....	266
26. Contrastación de la Dimensión Concepciones basadas en vivencias experiencias.....	270
27. Contrastación de la Dimensión Minimización-evitación y Evitación-castigo.....	274
28. Contrastación de la Dimensión Minimización-evitación y Evitación-castigo (Continuación).....	275
29. Contrastación de la Dimensión Imposición por factores adversos.....	279
30. Contrastación de la Dimensión Paralenguaje.....	282
31. Categoría Práctica pedagógica basada en teorías implícitas y educación incidental para el desarrollo afectivo infantil.....	283
32. La Afectividad infantil.....	306
33. Relaciones sociales en educación escolar.....	319
34. Práctica profesional para el desarrollo afectivo infantil.....	329
35. La afectividad infantil en las relaciones sociales dentro de educación preescolar	331

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
Subdirección de Investigación y Postgrado
Doctorado en Educación

**LA AFECTIVIDAD INFANTIL EN LAS RELACIONES SOCIALES DE
EDUCACIÓN PREESCOLAR: UNA MIRADA DESDE LA
PERSPECTIVA DOCENTE**

Autor: Mildred Jaimes
Tutor: Dra. Janine Peñaloza
Fecha: Octubre, 2021

RESUMEN

Desde temprana edad, la afectividad se va conformando en un mundo emocional y sentimental que acompañará en todo momento los otros procesos de desarrollo y cada acción o comportamiento del infante en el diario devenir y a lo largo de su vida, por ello se halla la necesidad de hacer investigación a fin de generar acciones transformadoras desde un andamiaje epistemológico que contribuya con la práctica educativa. De allí que la investigación tiene como objetivo general: Generar una aproximación teórica de la afectividad infantil sobre la base de las relaciones sociales entre docente-escolares y escolares-escolares dentro de educación preescolar. La investigación se configuró con el enfoque cualitativo, apoyado en el paradigma epistemológico interpretativo y el método usado fue el fenomenológico, ya que los datos recolectados surgieron a partir de los significados de los actores del contexto de estudio; en este caso, los informantes fueron cinco (05) docentes de Educación Preescolar de la Institución Educativa “Carlos Ramírez Paris en Cúcuta” Colombia, se utilizó como técnica de recolección de datos la entrevista semiestructurada, se aplicó el procedimiento de Martínez para el análisis de los resultados mediante la categorización, estructuración, contrastación y teorización, a través de la reducción fenoménica que permitió la formulación de la aproximación teórica. En esta aproximación se explica, con base en las teorías y estructuras conceptuales, que la afectividad infantil se construye inicialmente en el hogar y se ve reflejada en el aula cuando el infante, en interacción social, la manifiesta a través de conductas; estas conductas también influirán en los procesos afectivos de los demás infantes.

Descriptores: Afectividad infantil, relaciones sociales, docente–escolares-escolares escolares.

INTRODUCCIÓN

Desde la educación preescolar se suscita un sistema socio-cultural que condiciona las circunstancias y el comportamiento general de los diferentes actores en estos escenarios haciendo posible, la construcción de diferentes realidades sociales. Este sistema socio-cultural se va formando por un pasado y un presente, en que las vivencias personales y las relaciones sociales juegan un papel determinante, pues de estas últimas se va construyendo e internalizando un conjunto de concepciones, valores, valoraciones, creencias, imágenes y significados en cada sujeto que condicionan su afectividad; esto pareciera ser lo que explica Vygotsky en su postulado “Ley Genética Cultural”, pues, así como suele sucederles a los adultos, también sucede a los infantes.

En la etapa infantil, de hecho, desde la etapa intrauterina, se van conformando los aspectos afectivos del sujeto, dicha conformación inicia a partir de las primeras fusiones entre elementos y procesos biológicos, neurológicos y sociales (vínculo con la madre en la etapa intrauterina). Esta parece ser la primera interrelación social que establece el sujeto desde que tiene vida; posteriormente cuando nace, el vínculo madre-hijo se mantiene mientras la madre le proporcione alimento, cuidado y amor. Posteriormente el niño va estableciendo contacto directo con otros integrantes de la familia y además cuando ha pasado el tiempo en que puede trasladarse por sí solo por el entorno, empieza a ampliar su repertorio de contactos sociales y físicos.

Desde que se formó en el vientre de la madre hasta este momento, el niño ha modulado su desarrollo socio-afectivo, la proyección de la interacción social para él o ella sigue ampliándose cuando empieza a asistir a la educación preescolar, este lugar comúnmente representa el segundo contexto social para los infantes, después del contexto familiar; en este segundo contexto, su curiosidad, sus nuevas necesidades e intereses lo impulsan a establecer relaciones con sus iguales; en el mismo contexto se topa con otro adulto que por su preparación académica, sus atribuciones asignadas y por la dinámica de la jornada diaria del lugar, se va convirtiendo para él o ella, en una

figura influyente; de modo que, en el ambiente de la educación preescolar, el infante establece relaciones sociales con sus iguales y con el docente.

En las relaciones sociales del niño y la niña con sus pares, se van manifestando conductas y demás comportamientos, producto del psiquismo que viene conformándose en interacción con la familia y amistades, tanto de sus familiares, como propios del barrio. En suma, las vivencias de cada niño y niña empiezan a “hablar por si solas” cuando se muestran “cariñosos”, “inhibidos”, “sociables”, “alegres”, “deprimidos”, “agresivos”, “ansiosos”, es decir, comienza a manifestarse conductas que reflejan la constitución de su afectividad. Pero esto no llega hasta ahí, en las interacciones sociales de iguales, cada niño aporta, con su afectividad, a la afectividad de sus iguales; se diría que la proyección es recíproca o multidireccional, puede afectar, de manera (positiva o negativa), tanto al infante como a los demás del salón.

De igual forma en la educación preescolar, el niño y la niña establecen relaciones sociales con el docente; en dicha interacción también surgen experiencias afectivas que pueden cumplir una función muy importante debido a que según Hernández y Jaramillo (2003) “...los niños perciben sentimientos y pensamientos más allá de las palabras. Por ejemplo, un niño escuchará las palabras de aprecio de la maestra pero sobre todo las ganas o desganas con que esas palabras han sido dichas” (p. 37). De modo que, la actuación del docente en la relación social con los infantes es determinante, el docente es un modelo que los niños y las niñas observan y siguen, por tanto, existen grandes posibilidades que se establezcan vínculos afectivos entre este adulto y los infantes o por el contrario, se produzcan bajos niveles de armonía en dicha interacción.

En este sentido, el ambiente en la educación preescolar tiende a formar vínculos de amistad y/o de afecto entre los infantes y el docente, así como también entre iguales; comúnmente los vínculos de amistad ocurren por intereses en común, aunque a veces se generan conflictos entre ellos; los cuales, de acuerdo con Hernández y Jaramillo (ob. cit.), son transitorios. Es decir, que no persisten y, lo importante es que el docente gestione pertinentemente estos conflictos, de manera que

se conviertan en parte de las vivencias y experiencias que hará crecer a los infantes en cuanto a capacidades cognitivas ligadas a la afectividad y lo social. Por tanto, el docente resulta ser un adulto significativo y determinante en los procesos socio-afectivos de los niños y las niñas, el cual debe propiciar actitudes, comportamientos, momentos, estrategias y actividades que permitan fomentar el desarrollo positivo de las relaciones sociales dentro del aula, puesto que estas a su vez indican determinantemente en el desarrollo afectivo infantil.

Hoy en día, desde edades tempranas, el niño y la niña establecen contacto social por redes sociales, lo cual parece muy relevante para un estudio científico, sin embargo, aún sigue siendo muy interesante estudiar al niño y la niña, desde los contactos sociales que se configuran en el preescolar, puesto que la escuela sigue siendo un contexto rico en información que permite analizar el desarrollo socio afectivo de los infantes. Por esta razón, se tuvo como objetivo central en esta investigación, el estudio de la afectividad infantil sobre la base de las relaciones sociales que se establecen en el preescolar; posteriormente se pudo construir una aproximación teórica acerca de dicha realidad estudiada.

Lo singular de este estudio, fue que los datos se recolectaron desde la mirada de algunos de los actores principales en esas relaciones sociales dentro del preescolar, como es el caso de los docentes; a partir de los significados que ellas le atribuyeron al objeto de estudio, dentro de dicha dinámica se llevó a cabo una reducción fenoménica, procedimiento metodológico que condujo a la construcción de un conocimiento científico relevante para el crecimiento personal, académico y social.

Se destaca que, el proceso de esta investigación fue recursivo debido a que la dinámica de la realidad social encontrada hizo que la investigadora estuviese en un ir y venir entre las fases o momentos del proceso del estudio, además, surgieron nuevas o inesperadas situaciones vinculadas con el objeto de estudio que hicieron realizar cambios o modificaciones en el informe correspondiente.

Seguidamente, se describe la estructura de la tesis: El capítulo I denominado “Situación Problemática”, trata sobre la problematización de la realidad estudiada. En este espacio están reflejadas la descripción y reflexión sobre la dicotomía entre lo

ideal y lo real respecto a las diferentes visiones que se tienen acerca de la afectividad infantil, tema implícito en la labor de los docentes de la Educación Preescolar, puesto que son los educadores con quienes los niños de temprana edad, una vez escolarizados, interactúan durante la semana y quienes actúan como mediadores del aprendizaje. En este capítulo también es presentada la sistematización de la problemática, es decir, se destaca su delimitación mediante objetivos que giraron en torno a la afectividad del niño y la niña en las relaciones sociales con sus iguales y el docente en el preescolar; incluso, se hace conocer acerca de la justificación de esta investigación culminada.

El capítulo II, titulado "Marco Referencial", presenta los antecedentes, referentes epistemológicos, referentes teóricos y bases legales. Estos referentes corresponden a constructos teóricos sobre los que descansa la investigación, los cuales tuvieron lugar por medio de un proceso de selección, contraste, crítico y reflexivo. Durante el desarrollo de la investigación, este apartado se mantuvo en constante elaboración por lo que, al seguir los principios del enfoque cualitativo, los cuerpos teóricos tienden a estar en abiertos a cambios de su estructura y sentido en consonancia con la dinámica social emergida en la indagación.

El capítulo III se titula "Orientaciones onto epistémicas y metodológicas"; es el espacio del informe donde se describen principios y criterios que ayudaron a dar coherencia paradigmática al proceder investigativo en general. Se describe la ruta metodológica que se siguió, apoyada en la selección del método fenomenológico; asimismo, se expone el contexto de estudio, los informantes clave, la técnica e instrumento de recolección de datos, credibilidad de la información, análisis e interpretación donde se explica detalladamente la reducción fenoménica.

El capítulo IV, denominado "Develando hallazgos" corresponde a la muestra detallada del procedimiento en cuanto al análisis e interpretación de la información recogida, proceso que dio lugar al capítulo V titulado "Aproximación teórica" que consiste en proporcionar un acercamiento epistemológico sobre la realidad estudiada. Para completar el proceso de introspectivo por parte de la autora de esta investigación, se realizaron reflexiones que se aspiran difundir en las docentes de

Educación Preescolar para propiciar en ellas el desarrollo de una actitud favorece que las lleve a mediar las relaciones sociales en el aula de preescolar, a fin de que incidan positivamente en la afectividad infantil.

Por último, se halla la lista de referencia sobre diferentes fuentes de información que se emplearon para la construcción de este informe, así como también se encuentra como anexos, un cuadro que se diseñó en el que se vaciaron los códigos y las leyendas (ideas extraídas del protocolo), lo cual facilitó el procedimiento de la reducción fenoménica.

CAPÍTULO I

SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

Problematización de la Realidad

El ser humano implica una realidad compleja de indagar para interpretar y comprender; no sólo se le visualiza como una unidad en si misma sino también, como un sistema integrado multidimensional; lo que significa un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. La multiplicidad refiere lo intropersonal e interpersonal distribuido en lo cognitivo, lenguaje, biológico, psíquico, social, cultural y afectivo; estas dimensiones interactúan entre sí, generando un panorama global que es desarrollo integral; en otras palabras, el sujeto al actuar en interrelación con los otros y su entorno y al utilizar en forma interactiva y compleja sus subsistemas o dimensiones, se incrementa la posibilidad de lograr un mayor desarrollo.

No obstante, Baltes (citado en Yuni y Urbano, 2014), plantea que a veces algunos sistemas de comportamiento experimentan un incremento, mientras que otros declinan en su nivel de funcionamiento; por ejemplo, mientras que un niño se muestra inteligente en las matemáticas, su desarrollo afectivo está en declive.

Por razones mencionadas, el desarrollo no se puede explicar desde una sola dimensión, requiere la captación de las interacciones y la intercurrencia entre ellas; pues para comprender, por ejemplo, el desarrollo afectivo propio de cada etapa evolutiva es necesario analizar las condiciones histórico-culturales actuantes en cada sociedad o grupo social. Con esto queda claro que, incluso, desde la infancia, el desarrollo de la afectividad y lo social están muy unidos y a veces es complicado distinguir lo que pertenece a una y a la otra; como expone López (2003): "...la afectividad tiene que ver, en definitiva, con establecer relaciones sociales satisfactorias" (p.133).

No obstante, en un intento de parcelar, se tiene que la afectividad es la capacidad para reaccionar frente estímulos que pueden provenir del medio externo e interno. En palabras de García (2017), la manifestación de “...la afectividad denota una fenomenología tanto personal o endógena como relacional o exógena que son simultáneas...” (p.24), es decir, el sujeto aprende, se desarrolla y se configura por sí solo y en la interacción con el medio externo.

De acuerdo con Cuesta, García, González y Martín (2013), la afectividad “...se puede definir como la forma de expresar estados afectivos que posee el ser humano en relación consigo mismo y a su entorno social” (p. 20). En suma, la afectividad está condicionada por estados psicológicos que implican emociones y sentimientos, lo cual Soler (2016) plantea que forman parte de las vivencias y bagaje de cada sujeto y que pueden ser negativos o positivos. En otras palabras, la afectividad no siempre debe traducirse en términos favorables al desarrollo, existen otras formas de afectividad que inciden en el desarrollo ocasionando desajustes psicológicos.

Desde temprana edad, la afectividad se va conformando en un mundo emocional y sentimental que acompañará en todo momento el resto de desarrollos y cada acción o comportamiento del infante en el diario devenir y a lo largo de su vida. Este proceso no es independiente, se requiere totalmente de la interacción con el mundo exterior (social) para activarla y ayudar a evolucionarla. Según Muñoz, Crespi y Angrehs (2011): “...el sujeto no nace miembro de una sociedad o grupo social...” (p. 244), es decir, que no es una condición innata, es un proceso gradual de participación e inicia desde el vínculo que se establece con la madre a partir de los primeros momentos de vida y que seguirá formándose durante la interacción del sujeto con los demás a lo largo de su vida. Bowlby (1998) alega que el infante nace con unas capacidades básicas que irá desarrollando por medio de las relaciones afectivas y sensoriales que le proporciona el entorno, a fin de ir desplegando sus competencias afectivas, cognitivas y motoras.

Es imprescindible que, desde el hogar, se construya un ambiente afectuoso y cálido por medio del cual el niño y la niña alcancen seguridad emocional y de esta

forma, se logre favorecer el desarrollo en sus primeros años de vida. Esto no será una tarea fácil, puesto que, en esta dinámica de socialización, activación y desarrollo de competencias afectivas, va más allá del ámbito familiar, los infantes a medida que van creciendo se relacionan con otros, entre estos la escuela, institución en la que establece relaciones sociales, sobre todo, con el educador y con sus iguales; en este ámbito, el educador es el profesional capaz de conjugar lo psicológico y pedagógico en pro del desarrollo infantil.

Según Ocaña y Martín (2011): "...el educador ha de tener una capacitación técnica y científica de didáctica y psicología evolutiva y del aprendizaje; ha de poseer habilidades de comunicación, de relación y resolución de conflictos..."(p. 245); en otros términos, el docente debe poseer una preparación, dentro de lo que cabe en torno a los campos científicos que competen el desarrollo infantil, debe poseer habilidades sociales que son elementales para lograr el propósito indicado y además de esto, es conveniente que sea una persona con capacidad de entusiasmo, motivación, de improvisación, puesto que su labor es dinámica y siempre cambiante.

En la interacción con el niño y la niña, el educador debe crear un clima de sensibilización y orientación para potenciar el desarrollo del ámbito afectivo, sin olvidar las otras dimensiones del desarrollo global. El educador, en palabras de Ocaña y Martín (ob. cit.) puede llegar a ser una figura de apego debido a que los niños y las niñas tienen corta edad y pasan muchas horas en el aula; por lo que debe tomar conciencia de esto para favorecer la creación de un vínculo sano con los infantes; en el aula ha de figurar una educación emocional positiva (planificada) e inducirse dentro de la interacción con los infantes; haciendo de esta, una relación afectiva en términos favorecedores para los pequeños.

Dentro del aula preescolar, las relaciones sociales del niño y la niña con sus iguales también conforman un mundo complejo donde lo bio-psico-socio-cultural entra en juego en cuanto se refiere a la afectividad. Según Ortiz (2009): "...las operaciones sociales constituyen las acciones mediante las cuales se configura el afecto, los sentimientos, las emociones, las actitudes y los valores..." (p.270). Es decir, que al relacionarse unos con otros, se va moviendo el desarrollo social y a su

vez, el mundo psicológico continúa su configuración manifestada a través de procesos afectivos. Hay que recordar que cada niño y niña ya trae formado, de sus otras relaciones sociales, un psiquismo y ciertas formas de comportamiento, todo lo cual, de algún modo, se verá reflejado en el contacto con los demás dentro del preescolar.

El niño y la niña y cada uno de sus iguales están construyendo su desarrollo afectivo y su desarrollo social (reciprocidad); durante la asistencia al aula infantil, las relaciones sociales entre iguales favorecen la adaptación social; para Ortiz (ob. cit.), gracias a este tipo de relación los infantes experimentan un incremento de conductas sociales; se ven inmersos en una organización social con redes de dominio y cohesión en la que se lucha por lograr en clima de acuerdos. Mata (2020), alega que este tipo de relaciones comienzan con algo en común. De hecho, para Ortiz (ob. cit.) este proceso viene condicionado por factores entre otros como las necesidades e intereses de los infantes. Desde el trayecto de los primeros días de vida, el niño y la niña participan en relaciones sociales, no sólo con la familia (madre, padre, hermanos, tíos, entre otros), también lo hace con el educador, iguales, otros individuos y organismos que condicionan el desarrollo socio-afectivo de forma directa e indirecta.

De cualquier forma, el niño y la niña están inmersos en un mundo socio-cultural que modula su afectividad; todas las relaciones sociales que estos infantes experimenten, entre los cero y seis años de edad, serán determinantes para su futuro, sobre todo, relaciones con educadores e iguales, ya que son los que, durante estas edades, mayor contacto tienen; esto se presta a que suceda lo que expone Maya (2002), el infante observa el comportamiento y las actitudes del educador y sus iguales y en ello, de forma inconsciente, se basará para construir sus propias conductas y actitudes afectivas. Autores, como Vasta, Haith y Millers (2008), plantean que los acontecimientos y experiencias de los primeros años influyen notablemente en el posterior desarrollo del individuo. Es decir, que la vida afectiva del niño y la niña se convierte en la base de la vida afectiva de las etapas evolutivas posteriores.

La afectividad forma parte del desarrollo integral; de hecho, para Maya (ob. cit.) la afectividad ha acompañado al sujeto desde que comenzó la andadura por el

mundo; no se puede prescindir de la afectividad, pues el sujeto experimenta sentimientos y emociones, las cuales son unas de las formas básicas en que se manifiesta su dimensión afectiva.

El concepto “afectividad” ha venido evolucionando a través del tiempo. Desde filósofos antiguos hasta el actual siglo XXI, dejando de ser vista como “algo que ocurre en mí” para interpretarse como “algo mío a lo largo de la vida”. La afectividad, como se dijo, fue reconocida en diferentes contextos socioculturales y en diferentes épocas, pero sobre todo en las etapas posteriores a la infancia, debido a que desde tiempos remotos la etapa infantil no existía en las creencias y concepciones de la gente. Por este motivo, los niños y niñas fueron víctimas de todo tipo de maltratos, abusos y restricciones. Hasta llegadas el siglo XIX la infancia es científicamente estudiada y se le otorga gran importancia, valor proveniente de Freud. A partir de este psicoanalista, las diferentes ciencias empiezan el estudio del desarrollo infantil y junto a este el análisis del desarrollo afectivo, surgieron teorías con perspectivas diferentes, pero en su conjunto han servido para ampliar y profundizar en el estudio y comprensión de los aspectos afectivos en la infancia.

Queda claro que la afectividad infantil toma forma según el lente con que se vea en espacio y tiempo, tanto desde la vertiente sociocultural (diferentes culturas, sociedad, grupos sociales, individuo), como de la vertiente científica (especialmente psicologías y antropologías). Mientras que actualmente, la ciencia dice que la afectividad, como la personalidad o el carácter, es un aspecto primordial de la persona, aspecto del que no se puede prescindir a la hora de plantear un problema educativo, aún existen concepciones, creencias, tradiciones culturales, entre estas, métodos de disciplina, patrones de crianza, relaciones de amistad e intervenciones educativas desde el ámbito escolar que parecen adoptar otras perspectivas por razones determinadas.

En razón de ello, podría decirse que la realidad es algo relativo entre unos y otros infantes, así como hay casos de niños y niñas con necesidades psicológicas que se satisfacen, también es sabido de quienes, cuyas manifestaciones afectivas, entre otras, que son traducidas en conductas y actitudes que denotan inseguridad, miedos,

ansiedad, depresión, inhibición por ser abandonados o desatendidos, rechazados, avergonzados, abusados sexualmente, maltratados física o verbalmente.

Es común escuchar a padres decir a sus hijos “no llores porque los hombres no lloran”, “deja de ser tan preguntona”, “cuando seas grande, ahora no porque aún eres pequeño”, “las niñas no juegan con carritos”, “los niños no juegan con muñecas”, “no te toques ahí, eso no se toca”, “si te caes, te pego”, “deja de llorar que no te he pegado...te callas o te pego”; “eres muy inquieto y haces daños...¡quédate quieto!”, según Ocaña y Martin (ob. cit.), este tipo de mensaje es altamente poderoso y puede afectar emocionalmente al niño y la niña. De hecho, acuerdo con De mause (1974): “...los pequeños son tratados no tanto como una realidad presente, sino como una proyección a futuro...” (p.204); lo que se muestra en modo de planes pensados más para crear sujetos productivos, dóciles y adoctrinados y que satisfagan las expectativas del adulto, que en fomentar el propio espíritu crítico y libertad emocional que deben tener los ciudadanos.

Reportajes de la realidad a nivel mundial son totalmente explícitos si en cuanto a carencias afectivas, abusos y maltratos de infantes, se trata; caso relacionado ocurrió en el año 2014 en Girona; el programa periodístico multimedia “La Vanguardia” informó sobre la condena a un padre que estuvo abusando sexualmente de su hija desde que ella tenía tres años de edad. Según la sentencia, la madre sorprendió al acusado haciendo tocamientos a la niña. La pareja se separó y el hombre perdió la patria potestad. Pero aun así continuaron los abusos. La niña vivió con los abuelos en una población de la Girona desde el 2007 hasta el 2014. La sentencia apunta que, a lo largo de estos años, el hombre la violó en varias ocasiones. También durante un permiso a solas cuando la víctima vivía en un centro, en 2017. El tribunal impone 5 años de prisión al tío de la víctima, que también abusó sexualmente de la menor.

En México D.F., el programa “Excélsior TV y Grupo Imagen Multimedia” registró testimonios que son desgarradores respecto a un niño de 5 años, víctima de agresión física en el hogar; por heridas graves, el infante es hospitalizado; según diagnóstico del médico, presenta contusiones en rostro, tórax, abdomen y en la región

inguinal; el menor ya presentaba una lesión en un brazo, incluso, en el momento del ingreso al hospital tenía un yeso puesto.

La reportera del prestigioso programa noticiero entrevistó a la madre, quien se mostró sorprendida y angustiada por lo ocurrido y manifestó que su hijo sería sometido a correspondientes estudios médicos y judiciales; la abuela del infante también fue entrevistada; declaró que no se sabe en realidad, quién agredió físicamente a su nieto, pues a pesar de que la madre biológica actualmente tiene una nueva pareja del cual se despierta sospechas, también existe un padre biológico a quien, por problemas de violencia hacia su esposa e hijo, obtuvo una orden de restricción años atrás. La abuela comenta que no tenían contacto con el padre biológico, desde que el niño tenía un año y medio, sin embargo, volvió a aparecer y visitar al niño en la clínica.

Casos como el mencionado, ocurren día a día en diferentes contextos socioculturales; las agresiones físicas hacia los niños o niñas a veces responden a problemas psicológicos a nivel patológico por parte de los adultos, bien sea padre, madre, hermanos mayores, entre otros. Con respecto al infante, una experiencia de este tipo crea la necesidad de tratarse no sólo con un médico de medicina general o de traumatología, también amerita tratamiento psicológico, el cual corresponde un trabajo en conjunto con otros profesionales (educadores, psicopedagogos, terapista de familia, entre otros). Además, tomando en cuenta que la afectividad es un constructo complejo que implica otros factores intrasubjetivos e intersubjetivos, debe hacerlo desde una perspectiva interdisciplinaria, de manera que logre proporcionar una intervención más eficiente.

La violencia física, incluso el infanticidio, no sólo ocurren dentro del ámbito familiar, también suceden en otros contextos y por diversos motivos, como lo ocurrido en Bogotá Colombia en el año 2016. La “Revista Proceso” reportó el asesinato de una niña indígena; esta niña previa a su muerte, fue violada, torturada y estrangulada por un arquitecto y constructor de familia aristocrática y el enorme interés mediático que se alcanzó en ese momento, se debió a que más allá de ser un

caso de asuntos policiacos, en realidad, se percibió como un crudo relato de abuso de poder.

Es lamentable pensar que, el niño y la niña por su condición particularmente vulnerable requiere de medidas especiales de cuidado y protección, pues frecuentemente está expuesto a sufrir todo tipo de maltratos y abusos. Existen contextos de crisis humanitaria, por ejemplo, Irak, país en que, por el hecho de tener inestabilidad política, genera graves consecuencias con respecto a los niños de todas las edades; usualmente, son mutilados y usados para perpetrar ataques suicidas con bomba. Según cifras registradas por la ONU, los niños que logran sobrevivir están hacinados en escuelas, edificios abandonados y hasta hospitales que les sirven de refugio junto a sus familias.

Otras formas de abuso hacia la infancia, las tienen algunas costumbres conservadoras; la práctica “matrimonio infantil” conlleva a que las niñas se conviertan en mujeres mucho antes de en qué en realidad lo sean. Esta práctica responde únicamente a las expectativas del adulto. De acuerdo con la Unicef (2020), en junio de 2017, una Resolución del Consejo de Derechos Humanos reconoció por vez primera la necesidad de abordar los Matrimonios y uniones infantiles en contextos de crisis humanitarias. Sin embargo, aún queda mucho por hacer para lograr un reconocimiento generalizado del tema y garantizar que figure en la agenda de respuestas humanitarias.

En todo caso, es preciso seguir la lucha a favor del desarrollo infantil; los derechos de la infancia están siendo pisoteados, pues no resulta rentable mantenerlos; no obstante, las organizaciones mundiales con sus decretos, acciones e incansables esfuerzos, las ciencias sociales y las humanidades son y seguirán siendo poderosas herramientas para la construcción de un mundo más justo y solidario. Un campo que está llamado a seguir con esta lucha es la educación. En un mundo globalizado, la educación debe traducirse en términos de transcender las cuatro paredes de la institución escolarizada y llegar a otros contextos sociales en que el educando, está inmerso; para ello, las escuelas deben rescatar su credibilidad y su liderazgo, a fin de favorecer el desarrollo integral de los sujetos a partir de temprana edad.

En este sentido, la Educación Inicial de países latinoamericanos, para potenciar el desarrollo integral de los niños y las niñas, asumen retos en la forma de organizar curricular y pedagógicamente los procesos que se llevan a cabo en los escenarios educativos. Esta organización se convierte en el horizonte de la práctica docente día a día, y constituye una estructura de referencia amplia y flexible que reconoce las particularidades de los infantes, su diversidad cultural, étnica, social y territorial. Al mencionar “desarrollo integral infantil”, significa que también se está haciendo referencia a un conjunto de subsistemas o dimensiones que están implícitos y actúan de forma interactiva e interdependiente entre sí, como es el caso del desarrollo afectivo infantil.

Al revisar en los Lineamientos curriculares de la Educación Preescolar en Colombia que se construyen sobre la base del decreto 2247 de 1997, se halló la descripción de la dimensión socio-afectiva, la cual destaca conceptos tales como: integridad, socialización, afectividad, personalidad, autoimagen, autoconcepto, autonomía y contempla que dichos elementos son esenciales para la consolidación de la subjetividad y para las relaciones que el niño y la niña establecen con los padres, hermanos, docentes e iguales y demás adultos cercanos a él y ella; de esta forma va logrando crear su manera personal de vivir, sentir y expresar emociones y sentimientos frente a los objetos, animales y personas del mundo, la manera de actuar, disentir y juzgar sus propias actuaciones y las de los demás, al igual que la manera de tomar sus propias determinaciones.

Por otra parte, en el análisis respectivo, también se percibieron, por lo menos, tres datos curiosos que en un primer momento, parecen ir en contraposición al concepto “integridad” mencionado en el documento base; el primer dato es que el sector público se encarga de la Educación Preescolar en Transición, es decir, atiende de manera integral a niños y niñas de cinco años de edad que van a ser promovidos a la Educación Básica Primaria, mientras que el pre-jardín y Jardín que atiende a niños y niñas de cero a cuatro años de edad, forman parte de la educación privada. En este sentido, a nivel curricular, se menciona la atención integral, lo que implica también, atención al desarrollo afectivo, sin embargo, la educación gratuita abarca únicamente

el último periodo de la Educación Inicial, esto conlleva a las familias de bajos recursos económicos a esperar que sus hijos cumplan cinco años de edad para que asistan a las aulas preescolares a fin de ser asistidos pedagógicamente, lo cual ha venido sucediendo por mucho tiempo.

Actualmente, la situación se complica debido a la pandemia ocasionada por la COVID-19, el uso de recursos tecnológicos como herramientas interactivas para desarrollar actividades didácticas y socializar con los infantes y sus familias es algo que no es opcional ni postergarle, la cuestión es que no todas las familias cubren este requerimiento a fin de continuar con la labor escolarizada, lo que significa que el principio integridad contemplado en los lineamientos curriculares, parece estar cada vez más lejos de cumplirse a cabalidad.

Concebir al niño y la niña en su totalidad corresponde a tomarlos en cuenta como seres con potencialidades de aprendizaje y desenvolvimiento que funcionan en un sistema complejo de múltiples dimensiones: socio-afectiva, corporal, cognitiva, lenguaje, ética, estética. Para lograr este propósito es necesario que se procure atender toda la población infantil, aunque sea por sectores, así como también que interactúen desde sus primeros momentos de vida hasta los cinco o seis años de edad con un profesional capacitado para tal fin y circunstancia social actual; de allí que los documentos base de la Educación Preescolar deben contener roles, perfiles de dicho profesional, así como también complementar con orientaciones y actividades docente para favorecer el desarrollo integral y por ende, el desarrollo afectivo infantil en los períodos escolares y en situaciones emergentes.

Relacionado a lo anterior, es el segundo dato curioso, los basamentos curriculares de algunos países como Venezuela y Argentina presentan roles, perfiles y actividades del docente, en el caso de los Lineamientos de la Educación Preescolar en Transición de Colombia, se nota la ausencia de una estructura conceptual, legal, psicológica y pedagógica dedicada a este profesional, en su lugar, sólo se describen atribuciones generales en diferentes partes del documento.

Unas de las pocas concepciones destacadas en los Lineamientos curriculares de la Educación Preescolar de Colombia sobre el papel determinante del docente en el

desarrollo psicológico del niño y la niña es que estos últimos perciben una nueva valoración de su actuación, dicha valoración viene de parte del docente, quien al interactuar diariamente con los infantes, va influyendo en estos últimos con sus actitudes y comentarios; estos factores pesan en la imagen que el niño y la niña se hacen de sí mismo(a)s y de los demás. Hernández y Jaramillo (ob. cit.), alegan que “...cualquier persona adulta que interactúe con un infante está educando la afectividad, quiera o no quiera. Se hace educación afectiva con las palabras que se dicen y que no se dicen, con los gestos, abrazos, caricias y actitudes...” (p. 37); es decir, un niño sentirá el abrazo de aprecio o agrado, pero más aún notará las ganas o desganas con que ese abrazo han sido expresado

Algo similar puede suceder en el manejo de entornos virtuales interactivos y de comunicación dentro del campo educativo, cuando algunos docentes se comunican con el infante, este último observa e intuye en función de las actitudes, lenguaje corporal y, la valoración que el docente haga referente a él o ella, incluirá significativamente; por tanto, “...de alguna u otra manera se está educando afectivamente a los pequeños” (Hernández y Jaramillo, ob. cit., p. 37).

En la realidad dentro de la Educación preescolar colombiana, se dan multitudes y diversas formas de relación afectiva entre el docente y los educandos, hoy en día, dentro de esa multiplicidad y diversidad, se incluye la modalidad virtual para establecer este tipo de relaciones; en términos generales, la realidad dentro de la Educación preescolar la constituye un continuo de experiencias de aprendizaje y formación para que se conviertan en positivas no sólo para el niño y la niña, sino también para el docente.

Según Ocaña y Martín (ob. cit.), el educador ha de tener una capacitación científica técnica y científica de didáctica, psicología evolutiva y del aprendizaje, ha de poseer habilidades de comunicación, relación y resolución de conflictos. Es decir, el docente es un adulto con conocimiento sobre las características evolutivas de los infantes, por tanto, sabe que es conveniente idear modos de intervención pedagógica, pero, sobre todo, desarrollar actitudes y formas positivas de interacción en pro de una relación afectiva saludable, ya que una educación afectiva y social se inculca a partir

de la comprensión, la valoración y la actuación coherente. No se trata de enseñar o aprender cosas, sino de vivir con los infantes experiencias positivas de empatía y diálogo en beneficio de todos.

El tercer hecho curioso detectado en los Lineamientos Curriculares de la Educación Preescolar de Colombia es que no existe un apartado conceptual sobre las relaciones sociales o afectivas entre iguales en el aula. Queda de parte de cada docente suponer que se toma en cuenta el papel de dichas relaciones, pero el discurso explícito se centra principalmente en propiciar el desarrollo socio-afectivo ocupándose de la estructuración técnica del currículo sobre todo desde la interacción docente-educandos en términos generales.

Hasta hace dos años, la realidad de las aulas preescolares (entorno físico), las relaciones sociales del niño y la niña, no sólo ocurrían con el docente, sino también con sus iguales, lo cual según Hernández (2008.), este tipo de relaciones “...constituyen un constante cúmulo de experiencias que valen la pena prestarle atención a la hora de estudiar la afectividad de los niños...las relaciones en edades tempranas sientan las bases del verdadero vínculo de amistad” (p. 140), es decir, que las relaciones del niño y la niña con sus iguales, desde temprana edad, son experiencias enriquecedoras que “empujan” el desarrollo socio-afectivo infantil y sienta las bases para las posteriores relaciones sociales, como es el caso de la amistad.

Tomando en cuenta el análisis hecho por parte de la investigadora a los Lineamientos Curriculares de la Educación Preescolar de Colombia, se encontró que existe una falta de orientaciones sobre cómo mediar las experiencias de las relaciones socio-afectivas entre el docente y los infantes, así como también, entre estos y sus iguales, queda de parte de los docentes, desarrollar una actitud positiva y prepararse didáctica y científicamente para favorecer el desarrollo afectivo infantil desde el establecimiento de las relaciones sociales que emergen dentro de la educación preescolar.

En la dinámica de las relaciones sociales dentro de la educación preescolar, como se dijo, no sólo se hace referencia a la interacción docente-educando, sino también al educando y sus pares. En dicha dinámica emergen manifestaciones

afectivas traducidas en actitudes y conductas de parte de los niños y las niñas, también se manifiestan conductas y actitudes del docente; implica un continuo bullir de afectividad por todas partes del aula y en cualquier momento durante la jornada diaria que juega un papel determinante en el desarrollo psicológico de los niños y las niñas; como plantea Hernández (ob. cit.), los educadores transmiten información relevante para la autoestima en la forma que se dirige al niño, en la confianza que muestra hacia sus capacidades en la valoración que hace de sus logros.

En torno a sus iguales, por ejemplo, si el niño es aceptado por estos considerará que tiene buena capacidad para establecer relaciones y actuará de manera más segura en dichas situaciones. De tal manera que las interacciones dentro del aula de preescolar inciden significativamente en el desarrollo socio-afectivo infantil; una actitud o una conducta del docente o de un niño y niña hacia otro u otra, no están exentas de repercutir de alguna manera en su formación socio-afectiva.

Las conductas que los niños y las niñas presentan en las relaciones sociales dentro del preescolar, suelen responder a determinada causa; por ejemplo, a los modos de crianza en los que el padre es autoritario, democrático, permisivo o indiferente; los infantes podrían estar en un ambiente donde hay respeto, amor y comprensión o por el contrario, podrían estar siendo víctimas de abuso sexual, de violencia doméstica; también puede referirse a casos de sobreprotección, abandono, falta de afecto o apoyo emocional, estrés familiar, separación de los padres, celos ante el nacimiento de un hermano, la muerte de un ser querido muy allegado (persona o mascota), incluso, por motivos escolares, como el conocido bulling o por la inadaptación al aula. En suma, los niños y las niñas provienen de ambientes con matices afectivos particulares y esto se refleja en sus conductas a la hora de interactuar con sus iguales y con el docente en la educación preescolar.

Como se ha mencionado, existen múltiples y diversas causas por las que los niños y niñas en las relaciones sociales dentro del preescolar presentan actitudes y/o conductas favorables tales como aceptar en el grupo a un nuevo compañero o por contrario, conductas impulsivas, de inhibición, miedos, rechazo o evasión, pocas ganas de incorporarse a las actividades didácticas, entre otras que muchas veces, son

inimaginables. Es preciso tener en cuenta que el entorno en que el niño y la niña están inmersos, constituye un sistema de dimensiones abstractas donde los patrones generales de una cultura, se rompen para conformarse otras culturas más precisas en contextos más precisos. De hecho, un aula (física o entorno virtual) implica un mundo de cultura, en que un equipo de docentes y un grupo de niños que se caracterizan y asemejan por las costumbres, valores, tradiciones, modos de disciplina que se manifiestan.

En el caso del docente, el manifiesto de determinados comportamientos, prácticas y actitudes dentro de las relaciones sociales con el niño y la niña suele ser el resultado de aspectos tales como experiencias vividas agradables o desagradables, concepciones, estrés, sobrecarga de trabajo, problemas personales, laborales o de salud, determinado nivel de conocimiento, autoestima, motivación y/o vocación; resistencia o aceptación de las nuevas interpretaciones científicas que favorecen el desarrollo integral infantil, temor o autoconfianza, entre otros factores que hacen que un docente se diferencie de otro dentro de un mismo contexto sociocultural, como es el caso de una institución educativa.

En razón de ello, la realidad actual refleja situaciones en que algunas docentes al interactuar con los niños y las niñas muestran congruencia entre currículo, conocimientos científicos y actitudes (Educación Emocional Positiva), es decir, la planificación y el conocimiento científico que posee son ejecutados en las relaciones sociales con los niños y las niñas o bien en términos generales, en su intervención pedagógica dentro de la jornada diaria del aula preescolar.

Otros docentes en cambio, se limitan a condicionar sus comportamientos e interacción con los infantes en función de vivencias y experiencias, dando lugar a las concepciones alternativas como teorías implícitas o lo que Ocaña y Martín (ob. cit.) refieren como “Educación Incidental”; estos autores consideran que el docente, para desarrollar este ámbito, pone en juego sus aspectos más humanos tales como cualidades, carácter, su pensamiento, creencias, entre otros. Estos elementos no pueden ser enseñados en ninguna escuela de formación. Las particularidades psicológicas y conductuales marcarán más que las prescripciones y orientaciones

curriculares el estilo de enseñanza del educador. De manera que, puede prevalecer el ámbito humano, sobre el ámbito curricular y esto variará dependiendo del caso.

La educación incidental a veces puede resultar relativamente favorable al desarrollo afectivo de los educandos o por el contrario, perjudicial como ha ocurrido en uno de tantos casos que recorren el mundo a través de las redes sociales. Por medio de un video se pudo demostrar que una docente del segundo nivel de preescolar en el Colegio María de Monte Cristo, Caracas-Venezuela, maltrataba a uno de los niños de su aula; las formas de maltrato eran físicas y verbales. En el video se puede escuchar al niño llorando. Este acontecimiento, es un ejemplo de la realidad en que se influye negativamente en la formación de la afectividad infantil.

Siguiendo la línea de lo desfavorable, en algunos casos, las docentes, a pesar de no recurrir a la violencia física, se muestran frente a los infantes de manera autoritaria, irritable, sarcástica, ofensiva, denigrante, desacreditadora, sobreprotectora, incluso, indiferente. Todas estas formas indican desfavorablemente en la afectividad de los pequeños, ya que como plantean Hernández y Jaramillo (ob. cit.), ellos son más vulnerables a determinadas actitudes que les pueden quitar la confianza y seguridad en sí mismos.

La indiferencia, por ejemplo, es “un arma mortal” en terreno afectivo infantil; a los niños y niñas, en su mayoría, les gusta compartir relatos de interés: “yo tengo cuatro perritos y una gallina en mi casa”, “a mí me gusta venir a la escuela a jugar”; a veces suele pasar que, por diversas razones, los docentes se muestran indiferentes; esto hace que el niño sienta que sus propios asuntos no son relevantes para los demás; el riesgo en esta etapa evolutiva está en que aún no cuenta con la madurez cognitiva, moral y afectiva para distinguir entre el valor que le asigna otra persona y el que el niño otorga; es algo similar a lo que plantean Ocaña y Martín (ob. cit.), en edades tempranas, los niños aún se encuentran en el inicio del desarrollo de la comprensión emocional, esto lo lleva a experimentar cierta limitación para comprender que pueden existir a la vez dos sentimientos o incluso modos de pensar diferentes, es decir, el suyo y el del otro.

Como señalan Hernández y Jaramillo (ob. cit.), los niños y las niñas “...siempre aprenden hechos, actitudes y conductas de las personas que les educan, tenga estas o no conciencia de ello” (p. 37). Esto sucede en cualquier momento y a veces de forma inesperada; el docente está educando afectivamente de forma consciente o inconsciente; cual sea el caso, incide en la formación de un psiquismo y un patrón de comportamiento que denota la dimensión afectiva del infante. No sólo el docente, también los iguales dentro del contexto en el que infante participa (aula) contribuyen en este tipo de desarrollo; existen infinitas maneras de relaciones entre iguales, pues como ya se dijo, cada infante viene de contextos sociales con diferentes climas afectivos en los que, desde sus primeros años de vida, se fue iniciando la construcción de un psiquismo y formas de comportamiento para consigo mismo y con los demás.

En el preescolar, las actitudes, sentimientos, afectos, emociones, conductas, entre otros de cada uno de sus actores (niño/a, iguales y el docente) se interrelacionan e influyen mutuamente en diferentes grados; de este modo, va emergiendo otras maneras de relaciones sociales caracterizadas con variedad de matices afectivos que a su vez serán base para relaciones socio-afectivas posteriores, de acuerdo con Bronfrembrenner (2002), no sólo el hogar, también la escuela es un ambiente de gran potencia en que los niños obtienen aprendizajes y desarrollos que son la base para futura personalidad. En otras palabras, se trata de una realidad social que está en movimiento y en permanente construcción, lo cual influirá significativamente en la formación integral y afectiva del niño y la niña. Por eso es importante reflexionar sobre cómo hacer de estas relaciones una oportunidad para la expresión, el intercambio, la escucha, el afecto, la comprensión, la confianza, el respeto; es una iniciativa debe venir del docente porque es el sujeto con pensamiento crítico-reflexivo y es el estratega que debe hacer operativa esta intención.

La afectividad del niño y la niña en la educación preescolar a partir de las relaciones sociales con sus iguales y el docente, constituye un tema de gran interés en el campo científico. De hecho, en esta investigación, el propósito primordial fue develar dicho fenómeno; para ello, fue imprescindible tener en cuenta un contexto

educativo, como es el caso del aula física, donde lo presencial es su esencia, a fin de registrar datos al respecto y de este modo, generar un conocimiento científico, traducido en una aproximación de la realidad socio-educativa abordada. Cabe destacar en esta oportunidad, que gran parte de la información recopilada se logró durante dicha presencialidad debido a que la autora de esta investigación también forma parte del personal docente de Educación Preescolar en la Institución Educativa “Carlos Ramírez Paris en Cúcuta”, en Colombia.

Actualmente, las actividades didácticas y de socialización se están llevando a cabo de modo virtual debido a la presencia insistente de la COVID-19; se trata ahora de un contexto emergente que permitió a la autora continuar con su investigación por medio del uso de herramientas interactivas y de comunicación, de esta forma, desarrolló una entrevista a las demás informantes clave respecto al objeto de estudio, la dinámica y el contexto donde emergía, es decir, tomando en cuenta los últimos momentos cuando se asistía al aula física, en cuyo escenario se manifestaban las relaciones sociales, desde sus actores principales (educando-educando y educando-docente).

En tiempos de presencialidad, para fines de diagnóstico informal previo al estudio, la autora encontró que las relaciones afectivas entre el infante y el docente, el infante y sus iguales estaban conformadas complejamente por múltiples y variadas formas de plantearse, todo lo cual, se tradujo a la vez, en experiencias favorables o desfavorables para el desarrollo afectivo infantil que motivaron a indagar posteriormente de forma sistemática y científica.

En cuanto al plano de la relación infante-docente, en la institución educativa mencionada anteriormente, la autora obtuvo información previa sobre docentes que se dedicaban a ejecutar su planificación dejando de lado aspectos puntuales como: actividades de vinculación con los niños y niñas, compartir vivencias, fomentar el valor de la amistad y el compañerismo, el respeto y la tolerancia de las “conductas problemas” por parte de los infantes; se presentaron situaciones en que algunas docentes hacían caso omiso ante las demandas de los niños respecto a algunas necesidades e intereses; de hecho, también se ha observó el caso omiso por parte de

las docentes cuando en algunos momentos, pequeños grupos de iguales excluían a un niño o niña.

En la institución, durante el proceso de contacto con los infantes, también se supo sobre algunas docentes que se mostraban estresadas e irritables y atendían al llamado de los pequeños a través de regaños y gritos con el propósito de indicar que no las interrumpan porque estaban centradas en otra cosa. Otras en cambio, parecían estar distraídas o también desinteresadas cuando algunos niños deseaban compartir con estos adultos, sus producciones creativas o sus anécdotas significativas.

Lo indicado anteriormente permite deducir que pudo tratarse, en primer lugar, de no llevar a cabo una planificación sobre “Educación Afectiva Positiva”; puesto que la ausencia de una planificación sistematizada, en la que se prevén reflexivamente objetivos, contenidos, estrategias, actividades y evaluación del proceso implicado, conlleva, entre otras cosas a la improvisación que podrían generar resultados desfavorables en torno al desarrollo socio-afectivo infantil.

En lugar de una educación afectiva cuidadosamente planificada, surge y se emplea de forma consciente o inconsciente, pero sobre todo de manera espontánea, la llamada educación incidental o práctica basada en teorías implícitas; este tipo de práctica y/o educación se basa en las vivencias y experiencias del docente de su pasado y presente, factor que influyen en la formación de creencias, actitudes, posturas, concepciones, y otros a los cuales los profesionales de la docencia no escapan, pues mucho antes de ser profesionales y de ejercer su labor, a lo largo de su ciclo vital se ha venido realizando una construcción mental, afectiva y conductual que índice poderosamente en los procesos psicológico de los infantes.

Durante la indagación informal, surgieron otras razones de gran peso que también pudieron desfavorecer el desarrollo afectivo infantil en el preescolar, entre estas razones se hallaron ciertos factores propios del docente que surgen debido a la influencia de factores exógenos; estos han de ser los siguientes: (a) Pérdida de paciencia ante el excesivo trabajo laboral fuera de la jornada diaria con los niños; (b) falta de motivación debido a que los sueldos que no se corresponden con la demanda actual en cuanto a los altos costos de la canasta básica y otros consumos básicos del

diario devenir; (c) Estados de Salud relativamente críticos; hay dos docentes que se sienten limitadas para movilizarse e interactuar con los niños debido a que padecen de fibromialgia, producto del estrés laboral; otras docentes padecen de artrosis y osteoporosis, entre otras enfermedades crónicas; (d) Falta de vocación; algunas docentes comentaron que trabajan en el preescolar, sólo porque no lograron conseguir otro tipo de trabajo, dijeron además que es muy poco el agrado que sienten respecto a trabajar con niños y se sienten desmotivadas por lo que el sueldo es muy bajo.

Es lamentable la situación; podría decirse que, en algunos casos, la indisposición de las docentes a veces escapa de sus propias manos; como se ha venido diciendo desde un inicio, esta realidad social es compleja; en sentido figurativo, se asemeja a un “rollo de hilo cuyas hebras largas y cortas están hechas nudos y enredos” y, esta estructuración intrincada es la que se quiso interpretar para otorgarle un sentido, a partir de la visión de la investigadora. Lo preocupante de estas situaciones, en todo caso, es que el docente se convierte en un adulto significativo para los niños y las niñas, esto suele suceder porque docente e infante interactúan la gran parte del tiempo; el docente se convierte en un modelo a seguir, según Hernández y Jaramillo (ob. cit.): “Los modelos que los niños ven, perciben e intuyen, tienen mucha transcendencia” (p. 37). En otras palabras, el docente es una figura con gran poder de influencia y debe establecer una relación afectiva con los niños, de la forma que sea, marcará sus relaciones futuras; serán adultos inhibidos o socializadores, cálidos, o fríos, confiados o desconfiados.

En el caso de las docentes que no planificaban una educación afectiva positiva, significa que llevaban a cabo una intervención improvisada y por tanto, pudieron estar corriendo el riesgo de generar efectos contraproducentes al desarrollo socio-afectivo de los infantes; las docentes que hacían caso omiso a las demandas significativas de los infantes (de todo tipo), era posible que influyeran negativamente en la construcción del autoconcepto y autoestima de los pequeños, pues al demostrar que no les interesa los asuntos del infante, este empezará a sentir y creer que sus asuntos o todo lo que surge de él o ella, no es valioso o importante para los demás.

Hay que recordar que durante estas edades el infante aún no cuenta con la suficiente madurez cognitiva, moral y afectiva para diferenciar entre la valoración de otras personas y las de ellos mismos hacen; en este caso, parece tener mucho más peso las apreciaciones y/o actitudes de “aprobación–desaprobación”, “aceptación–rechazo”, “bonito–feo”, “bien hecho o mal hecho” que venga de parte de adultos significativos como es el caso del docente en la Educación Preescolar. Por ello, cuando ha pasado tiempo y el infante ha crecido, siente que sus aportes (de cualquier tipo) y sus derechos no tienen importancia dentro de la dinámica de la vida social y afectiva.

Las docentes, por ejemplo, que se comunicaban de forma irritable, era posible que consiguieran afectar negativamente al infante, estos pudieron haber empezado a sentir y creer que lo mejor era no expresarse más por temor a volver sentirse agraviado por parte de la docente; de modo que interactuar con niños y niñas a través de gritos, regaños, entre otros, el asunto da para convertirse en un aprendizaje negativo y desfavorecedor de su desarrollo psicológico. Freud (citado en Freixa, 2003), plantea que los primeros años de vida son determinantes en la vida de la persona; de tal manera que las consecuencias negativas o positiva proyectadas en el futuro de la persona, generalmente se debe a las formas de relaciones socio-afectivas en el pasado con quienes fueron sus adultos significativos.

Por otro lado pero a la vez muy similar a lo anterior, las docentes que interactuaban con los niños a través de gritos y regaños, estaban construyendo un “gran muro” que impedía y a su vez, destruía el proceso de comunicación abierta y fluida con los niños y niñas, (estas formas de comunicación también, en algunos casos, suelen convertirse en conductas aprendidas por parte de los pequeños); según Garrido y Álvaro (2007), los niños poco a poco irán incorporando a su vida estos aprendizajes y empezarán a comportarse de las formas con los demás. Las docentes que se mostraban distraídas, despreocupadas o desinteresadas por las producciones de los infantes, también pudieron haber perjudicado el desarrollo afectivo, tal como en los casos anteriores; es posible que los infantes sintieran que lo suyo no tiene importancia para nadie; de acuerdo con Ocaña y Martín (ob. cit.), el docente es un

referente para los niños y las niñas, es alguien a quien van a observar, escuchar y seguir.

A modo de reflexión y en contraposición a todo lo anterior, si la docente planifica y ejecuta una educación afectiva que responda a las características de los infantes y a partir de esta, crea un vínculo los niños y niñas basado en aceptación, escucha, seguridad, confianza, logrará propiciar paulatinamente en los niños, el entendimiento y la aceptación con mayor facilidad de los mensajes, las explicaciones, acuerdos, criterios o pautas que establecen los adultos o la sociedad. Sin embargo, para hacer posible esta alternativa pedagógica, es imprescindible que las docentes trabajen en función de desarrollar una actitud favorable, puesto que de esta manera se tratará de hacer congruencia entre currículo, conocimientos, formas de sentir y formas de actuar, de manera que su práctica pedagógica sea potencializadora del desarrollo afectivo infantil.

Con respecto a los factores exógenos que escapan de las manos de las docentes; por ejemplo, la salud, los bajos montos de sueldo básico y cantidades de horas en trabajo extra, lo pertinente sería trabajar la Resiliencia, puesto que con esta estrategia, las docentes empezarán a extraer lo positivo de lo aparentemente negativo, pues la realidad es negativa o positiva dependiendo de la manera como se perciba; esto ayudará a minimizar el número de aspectos negativos que provienen del docente para efectos del desarrollo afectivo infantil.

En tiempos previos a la pandemia, los preescolares de la institución educativa Carlos Ramírez Paris en Cúcuta-Colombia, no sólo trataba sobre la interacción educando-docente, estas aulas también se envolvían de la dinámica propia de las relaciones entre el infante y sus compañeros. Hay que recordar, que esta investigación parte desde los últimos momentos cuando se asistían a la institución mencionada con el propósito de estudiar la afectividad infantil dentro de la educación preescolar, por lo cual fue preciso no sólo analizar las relaciones afectivas entre el docente y los infantes, sino también entre sus pares ya que estas también juegan un papel elemental en dicho desarrollo.

En este plano social, la autora de esta investigación pudo observar, en cada una de las aulas preescolares de la institución, algunas dificultades en el proceso de las relaciones socio-afectivas entre el infante y sus iguales; estos síntomas fueron los siguientes: (a) Asistencia de niños que golpean a sus compañeros, lo cual pone en dificultad la armonía en la socialización con sus iguales y la docente; (b) Asistencia de niños y niñas inhibidos(as) que se privan de la participación en actividades colectivas y presentan dificultades para expresar sus pensamientos, creatividad, sentimientos y emociones abiertamente. (c) Grupo de niños que no permiten la incorporación de iguales; (d) Grupo de niñas que impiden el uso de algunos objetos del aula por parte de otras niñas.

En contraposición a lo anterior, también se obtuvo información de lo siguiente: (a) Asistencia de infantes que se muestran motivados a socializar en el preescolar, puesto que se les ve participando en las actividades de grupo y conversando, (sólo falta indagar sistemáticamente qué temas conversan, cómo se involucran al grupo, cómo lo perciben los demás niños, entre otras cosas); (b). Asistencia de una niña que de modo insistente se acerca a la docente, la abraza, acaricia su cabello e intenta peinarla; (c) Grupo de niñas que pretenden conversar con la docente e iguales que conforman otros grupos. Estas formas de conductas por parte de los niños constituyeron un rico material de análisis para interpretar y comprender, pues los factores que en un primer momento podrían ser las causas de estas manifestaciones infantiles dentro del aula preescolar, en otro momento podrían ser en realidad otras diferentes.

Los niños que se mostraban inhibidos y no participaban en las actividades colectivas en general y sobre todo, de grupo, puede ser la consecuencia de las formas de trato por parte de figuras significativas de cualquier entorno social inmediato en el que los infantes participan, (padres, docente, iguales, otros). Los grupos que son herméticos impidiendo la incorporación de otros niños, puede ser el motivo de un niño/a dominante o líder, rol que también se analizó, puesto que un liderazgo puede surgir por diversas causas, además este control de grupo también podría ser

consecuencia de niños y niñas que están aprendiendo a seguir pautas de personas que fidelizan de tal forma.

Y el grupo de niñas que no compartían los recursos didácticos del aula, es posible que se debiera a la característica planteada por Piaget (1980), denomina “egocentrismo”; en estas edades, según el autor suizo, los infantes creen ser el centro de todo, no han desarrollado un pensamiento empático con el cual logran ubicarse en la situación de los demás. De allí que, muchas veces, tanto el docente como los iguales, confunden estas conductas con egoísmo. De todas maneras, esta no es la única causa que podría explicar dichos comportamientos grupales, pueden existir otras razones insospechadas.

Con respecto a los niños y niñas que socializaban en el preescolar, puesto que se les vio participando en las actividades de grupo y conversando, también ha de tratarse de diversidad razones; una de estas podría referirse a un caso de conductas aprendidas, ya que algunas figuras significativas (del hogar u otros lugares) se comportan de esta manera con los demás; “no hay que olvidar que la mayoría de los aprendizajes infantiles se dan por imitación” (Hernández y Jaramillo, ob. cit., p. 37). Otra razón posible es el uso de mecanismos de defensa cuando alguno de los aspectos psicológicos del niño está en crisis.

En cuanto a la niña “cariñosa”, infante que se acercaba insistenteamente a la docente, la abrazaba, acariciaba su cabello e intentaba peinarla, entre otras razones, guarda relación también con las formas de trato por parte de figuras de apego o significativas como la madre o una hermana pero, como lo indican Hernández y Jaramillo (ob. cit.), algunos infantes son muy cariñosos, les encanta abrazar y besar, lo cual suele ser algo muy gratificante y positivo, no obstante, a veces, necesitan estar siempre expresando este cariño a alguna persona con la que se sienten seguros, lo que posiblemente pueda significar una demanda de atención y protección. Lo que plantean estos autores se aplica, algunas veces, a los niños sociables, es decir, lo que parece estar yendo por buen camino respecto a lo socio-afectivo, dentro de las relaciones sociales, en realidad se trata de una forma de manifestación de carencias

para algunos de ellos/as, lo cual, de algún modo, se manifiesta e incide en el preescolar.

En el caso del grupo de niñas que pretendían conversar con la docente e iguales que conformaban otros grupos, en un primer intento de interpretación, se tiene que el motivo es la experimentación de un desarrollo social sano sobre todo que viene del hogar, y esto se refleja en el aula a la hora de las relaciones sociales entre iguales y el docente; pero se trata de un grupo, es decir, cada niña es un mundo bio-psico-socio-cultural y las razones por las cuales se comportan de esta manera aparentemente positiva, pueden ser diversas.

Queda suponer que cada actitud y conducta que los infantes manifestaron en el aula preescolar dentro de las relaciones sociales con sus iguales, incluso con la docente, tienen sus orígenes en las relaciones socio-afectivas experimentadas en otros entornos sociales de gran significado para el infante, dichas conductas y actitudes serán sus aportes en la construcción afectiva de los iguales y, a la inversa. La cuestión es que este proceso puede ser positivo o negativo, ya que no sólo se trata de aportes favorecedores de algunos, sino también de aportes que amenazan el desarrollo psicológico del infante.

Atendiendo los casos expuestos del contexto de estudio, en torno a las relaciones sociales entre iguales, una conducta de agresión física afecta negativamente la vulnerabilidad de los otros infantes; el sentido de inhibición impedirá que el niño se incorpore a los grupos sociales conformados por sus iguales y esto a su vez conllevará a la limitación del desarrollo de habilidades sociales; la discriminación de un niño por parte de sus iguales afectará su auto concepto y autoestima al sentir que no es apreciado o valorado, además se percibirá asimismo como un ser diferente (en el sentido negativo) respecto a los demás; un grupo de niñas parecen manifestar cierto “egoísmo” al impedir que sus pares participen manipulando algunos objetos del aula, traerá como consecuencia en la niña afectada, el desarrollo de una baja autoestima, sentirá que no es valorada en grupo y, si esta situación es persistente, muy pronto la infante no querrá volver al aula y los procesos de adaptación en otros contextos sociales, teniendo como punto de inicio, el aula

preescolar, se verán entorpecidos. En cuanto a los casos que aparentemente son positivos, se espera que en cierta forma sean favorecedores para todos y cada uno de los infantes del aula preescolar.

Por lo visto, en los preescolares del contexto de estudio mencionado, la afectividad del niño y la niña es influenciada por las relaciones sociales con sus iguales y con el docente, pero, al mismo tiempo su afectividad, expresada a través de conductas, emociones, sentimientos, también influye en dichas relaciones, es decir, “efectos recíprocos”; no obstante, los infantes son más vulnerables y en consecuencia las manifestaciones de la docente afectan significativamente en ellos.

De modo que, en las relaciones sociales entre iguales dentro del preescolar, el docente es quien debe prestar atención a todo lo acontecido por más insignificante que pudiera parecer desde su perspectiva como adulto: conversaciones, el tipo de contacto físico, las formas de participación o rol que desempeñan, actitudes, conductas, vínculos, tratos a los demás, entre otros, pues se trata del desarrollo socio-afectivo que en ese momento evolutivo entra en juego y su papel es mediar para reorientar manifestaciones afectivas por parte de los niños y niñas que de alguna manera, pudieran afectar desfavorablemente tanto a los demás infantes como a si mismo/a o bien, para enriquecer y favorecer el proceso de consolidación de aspectos afectivos que están adecuadamente enmarcados en el desarrollo de los niños.

Cada niño y cada niña son diferentes y singulares, razón suficiente para emprender este estudio; por eso, como investigadora y como docente, la autora de este estudio está consciente de que, para reconocer las peculiaridades infantiles en torno a su afectividad, hay que analizar cada uno de ellos en el escenario donde actúan espontáneamente y en conjunto con sus iguales. No analizar al infante y al grupo de sus iguales en dinámica de relaciones sociales, sería difícil darse cuenta de cómo son, qué sienten o cómo es el trato entre unos y otros; en definitiva, saber cómo se manifiesta la afectividad infantil en su relación interpersonal y consigo mismo (a) en el contexto preescolar, teniendo presente la existencia de un psiquismo y un patrón de comportamiento que se ha venido conformado desde la participación del infante en

otros contextos afectivos como la familia, vecinos, religión, amistades, redes sociales, entre otros.

La relación afectiva dentro del aula preescolar parece sumergirse y perderse en una pluralidad de acontecimientos que van emergiendo entre niños y niñas y, entre docentes y ellos. Como se ha dicho en varias oportunidades, esta diversidad es compleja y móvil, por tanto, a veces confusa e enigmática y hace pensar en lo utópico que pudiera resultar la creación de una tipología al respecto. Sin embargo, para efectos de su estudio, lo conveniente fue explorar el escenario educativo tal cual como se presentó, a fin de evitar una visión restrictiva. De allí, que esta investigación se planteó interrogantes inclinadas a la exploración del fenómeno, su descripción, interpretación y comprensión, con lo que se pretendió construir una aproximación teórica acerca de mismo.

Las interrogantes fueron: ¿Cómo se podrá construir una aproximación teórica de la afectividad infantil sobre la base de las relaciones sociales entre docente-escolares y escolares-escolares dentro de educación preescolar a partir de la perspectiva pedagógica? Esta pregunta se sistematizó de la siguiente manera: ¿Cómo son las interacciones de la afectividad infantil entre docente-escolares y escolares-escolares en las relaciones sociales desde la visión del docente de educación preescolar? ¿Cuáles son los significados de la afectividad infantil en las relaciones sociales presentes en educación preescolar bajo la óptica del docente? y ¿Cuáles serían las categorías de análisis que permitan construir una aproximación teórica sobre la afectividad infantil en las relaciones sociales de educación preescolar?

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Generar una aproximación teórica de la afectividad infantil sobre la base de las relaciones sociales en la educación preescolar a partir de la perspectiva docente.

Objetivos Específicos:

Caracterizar las interacciones de la afectividad infantil entre docente-escolares y escolares-escolares en las relaciones sociales desde la visión del docente de preescolar.

Interpretar las teorías que orientan la afectividad infantil desde las relaciones sociales presentes en la educación preescolar bajo la óptica del docente.

Derivar una aproximación teórica sobre la afectividad infantil en las relaciones sociales de sus actores de educación preescolar.

Justificación e Importancia de la Investigación

La relación social o afectiva entre los actores del escenario educativo (preescolar) parece difuminarse en una dinámica compleja, confusa e enigmática. Por esta razón, las cuestiones relacionadas con la afectividad en el terreno infantil, a pesar de que existan multitudes de investigaciones, y aunque actualmente la educación preescolar se desarrolle en entornos virtuales y comunicacionales debido a la pandemia de la COVID-19, sigue siendo un tema de singular interés para nuevos y constantes estudios, por lo que a medida que pasan el tiempo, todo va cambiando, por tanto, la realidad a estudiar, no es la misma; de hecho, es una realidad que se mueve y transforma rápidamente, de tal manera, que la información obtenida en momento relativamente reciente, pudiera estar desactualizada en cuestión de meses, semanas o días.

La afectividad del infante a partir de las relaciones sociales con el docente de Educación Preescolar, así como también con sus pares, implica un fenómeno de estudio que se abordó desde una mirada flexible, reflexiva y profunda (fenomenológica) debido a la naturaleza del mismo. Constituyó la interrelación de factores intersubjetivos e intrasubjetivos que entran en juego y le dan carácter o figura al fenómeno en cuestión; en palabras más claras, las relaciones de los infantes con la docente del salón y con sus iguales implica una realidad en la que están implícitos y explícitos factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales que se conjugan y de algún modo, todos los actores se ven afectados por el carácter de reciprocidad que

acontece; en realidad es algo completamente intrincado; empezando por la afectividad que, de por sí, es compleja dentro de su propia dimensión; sus propiedades se procesan e interrelacionan, conformándose un sistema que no evoluciona de forma independiente, requiere ciertamente de otros sistemas tanto endógenos (propios del individuo) como exógenos (factores socio-ambientales)

Comúnmente, la afectividad suele asociarse a “la parte de los afectos de la persona” (visión simplista) quizá por esta razón es que a muchas personas pudieran valorar el tema en cuestión como algo trivial de estudiar. Ciertamente, tiene que ver con los afectos. La afectividad, en palabras de Sierra (2008), es un “...conjunto de manifestaciones psíquicas y conductuales que el ser humano expresa a través de afectos, emociones y sentimientos. Estas manifestaciones pueden ser de agrado o desagrado, positivas o negativas” (p. 104), es decir, constituye un proceso psíquico expresado muchas veces a través de la conducta, la cual denota afectos, emociones y sentimientos que generalmente suelen estar contrapuestos.

Empero lo afectivo, de factor pasa a verse como un constructo (ámbito múltiple y multidireccional), autores como Cabral (2012), lo explican metafóricamente: “...la afectividad es un perfil muy frondoso, ya que es como una selva amazónica con formas diversas y notables y con infinitas sorpresas en zonas intransitables.” (p. 83). En términos técnicos se refiere a un conjunto de propiedades originadas básicamente en el psiquismo, que se despliegan de manera intrincada y es algo a veces difícil de identificar. Estas propiedades son los afectos, sentimientos, emociones, pero además de estas, en lo afectivo, también implica, según Ocaña y Martín (ob. cit.), factores que caracterizan o conforman la personalidad (autoconcepto, autoestima, otros), motivación, necesidades e intereses. Por tanto, la afectividad o, mejor dicho, el “proceso afectivo” o “desarrollo afectivo”, es la dimensión encargada principalmente de estímulos del interior vinculados con aficiones, estados de ánimo o disposición, reacciones orgánicas, valoraciones sobre sí mismo y los demás, que se manifiestan en el percibir y sentir de la persona.

Cada propiedad, por ejemplo, emociones o autoestima, evolucionan “de la mano” de las demás propiedades (sentimientos, autoconcepto, otras) y, en conjunto,

se va caracterizando el desarrollo afectivo. Describir la afectividad de esta forma, podría hacer pensar sólo en el producto de toda su intrincada, pero hay que seguir más allá porque su trabajo no termina, como plantea Perinat (2007): "...el desarrollo de un sistema es la situación de cambios de estado en el transcurrir del tiempo" (p. 50), es decir, su actividad o movimiento es permanente a lo largo de la vida.

La afectividad no precisa una dirección predeterminada, por lo que algunas propiedades podrían madurar y optimizarse, otras en cambio, les harían falta más trabajo. Esto es en un intento de encerrar la afectividad en su mundo propio pero en realidad sería utópico pensar que la afectividad está constantemente activa de forma independiente de otros sistemas endógenos; por ejemplo, el sentir "de emoción" está muy ligado a reacciones orgánicas (neurofisiológicas), en cuanto al sentir "de sentimiento", el cerebro está recibiendo esta información, la organiza y trata de identificarla; el cerebro con su función neurológica y cognitiva le asignará "una etiqueta al asunto", "un concepto", "un entendimiento", De igual forma, sucede con otros sistemas endógenos del desarrollo humano, estos laboran y su trabajo índice en la construcción de la afectividad.

Lo externo o exógeno juega un papel determinante en el desarrollo afectivo; dentro de lo externo se halla lo social, ámbito en el que se estudian los vínculos afectivos y las relaciones sociales y afectivas; es el ámbito donde entra en juego la familia, la escuela, los iguales, vecinos, amistades, redes sociales, religión, entre otros. Mucho se ha escrito sobre este tipo de influencia al organismo (sujeto), pero aún sigue generando valioso material de análisis para un estudio de ámbito científico, como sucede en el caso de esta investigación. Lo externo hace referencia a los estímulos fuera del organismo (sujeto), los cuales comúnmente se tipifican en físico, social y cultural; son tres grandes dimensiones, las cuales, según el criterio de la autora de esta investigación, sería preferible denominadas "universos", en un intento de figurar su complejidad.

La interconexión de lo endógeno y lo exógeno viene siendo explicada desde hace varios años por diversas teorías, cada una se caracteriza por puntos de vistas singulares y procesos diferentes. En esta investigación, la intención de la autora no

fue escoger la teoría considerada como la más adecuada para explicar la afectividad infantil a partir de las relaciones sociales correspondientes; en este caso, el propósito era estudiar cada uno de estos diferentes puntos de vistas, no para debatirlos sino para complementarlos unos con otros. El resultado fue un aporte significativo y sirve de referente teórico para estudios posteriores y para la toma de conciencia ante las realidades socio-educativas halladas y las que siguen emergiendo en tiempos de pandemia.

La actitud que se desprende de todo esto, es el investigar encaminado, en este caso, no a dar soluciones directas a problemas, sino a generar interpretaciones relativamente nuevas sobre un mundo socio-educativo complejo, en que macro sistemas, sub-sistemas y micro sistemas se interconectan. La mirada ontológico-epistemológica que surja al respecto durante este proceso de investigación, también es un aporte significativo para lectores que conciben la afectividad a partir de visiones simplistas y parceladas, porque las demandas sociales de la actualidad están obligando a ampliar las visiones sobre el desarrollo afectivo infantil, teniendo en cuenta que los niños del hoy, serán los adultos del mañana.

Las perspectivas teóricas a considerar en este estudio fueron las de: Piaget, Bronfrenbrenner y Vygostky, así como también unas estructuras conceptuales porque a su modo particular, estos planteamientos teóricos explican la interconexión de los factores internos y externos que modulan la afectividad infantil. Resultaría insustancial pretender describir el proceso de la afectividad sin tener presente otros factores, sistemas, procesos tanto internos como externos; esto aplica al estudio del desarrollo afectivo en cualquier etapa evolutiva, la autora de esta investigación se interesó especialmente por la etapa infantil, debido a que en el contexto socio-educativo donde participa, se presentaron circunstancias en que las relaciones sociales establecidas en la educación preescolar de la institución educativa Carlos Ramírez Paris en Cúcuta-Colombia, desfavorecían el desarrollo afectivo infantil.

Por una parte, la educación afectiva tendía a ser improvisada; concepciones, teorías implícitas, representaciones sociales, perjuicios sociales, estereotipos culturales y creencias hacen su papel, otras razones respondieron a factores

psicológicos de las docentes como la apatía, desmotivación, pérdida de paciencia, enfermedades físicas que son crónicas, y la falta de vocación.

Todos y cada uno de estos factores mencionados pudieron incidir en el actuar de las docentes dentro de sus relaciones afectivas con los infantes, conllevando, de algún modo, a menoscabar el proceso socio-afectivo infantil, pues sus actitudes y comportamientos inadecuados llevan a los niños a sentir temores o bien, a no ser espontáneos ni expresarse verbalmente o sentimentalmente, serían seres con estima baja al sentir y creer que sus producciones, derechos o sus asuntos no tienen validez para los demás; se debe recordar de nuevo que durante estas edades el infante aún no cuenta con la suficiente madurez cognitiva, moral y afectiva para diferenciar entre la valoración de otras personas y las de ellos mismos hacen; en este caso, la valoración de la docente tiene mayor peso para él o ella. Las formas de comunicarse a través de gritos y regaños e indiferencia, también son formas de educar afectividad, se convierten en aprendizajes negativos y los niños pronto actuarán del mismo modo ante los demás.

Por tanto, en los ambientes de educación preescolar, no sólo interactúa con el docente, también lo hace con sus pares. Cada uno de los niños y niñas vienen de sus hogares o de cualquier otro contexto social en que han participado con un psiquismo y un repertorio de conductas que serán manifiestas en las relaciones dentro del aula, estas manifestaciones influirán positiva o negativamente entre unos y otros. Se observaron niños que golpean a sus compañeros, niños que se mostraban inhibidos, grupos de niños que no permitirían la incorporación de otros, grupo de niñas que no permitían que sus iguales manipulen algunos objetos que están dentro del aula. Respecto a los niños con conducta de hiperactividad, faltaría saber si el origen de dicha conducta se debe a un transformo de déficit atencional, debido a que según Alonso (2012), existe una modalidad de este trastorno que está asociada con la hiperactividad.

Las conductas de inhibición, por ejemplo, podrían ser el resultado de formas de crianza, formas de trato o de algún tipo de abuso infantil. Las conductas grupales de no permitir a otros su incorporación a veces se debe a cuestiones afectivas que el

líder del grupo está padeciendo y también sus integrantes. Las conductas de impedir que sus iguales manipulen los objetos que están dentro del aula, podría explicarse a partir de la teoría de Piaget, pues es quien planteó que, durante estas edades, los infantes son egocéntricos, lo que significa que aún no han alcanzado el sentido de empatía. Fuera de estos casos desfavorecedores de la afectividad infantil, también se hallaron otros aparentemente positivos, sin embargo, la autora de esta investigación estuvo a la espera de indagar sistemáticamente, con la intención de develar las posibles causas de estos comportamientos infantiles en las relaciones sociales dentro de la educación preescolar y se puede decir que se obtuvo información significativa al respecto.

Queda claro que, dentro de las interacciones efectuadas en el salón, los infantes están abiertos a todo tipo de influencia, tanto negativa o positiva. Quizá también influya en el docente, pero los niños y las niñas son más vulnerables y esta es otra razón por la que esta investigación surgió. La autora de la presente investigación consideró elemental estudiar la afectividad del infante por lo que según Russo, Bustos y Mass (2019), esta etapa evolutiva se caracteriza principalmente por una “...inmadurez que encarna una naturaleza de protección y cuidado, que ante eventos de abuso, maltrato, abandono, negligencia, desplazamiento, duplica el riesgo que podría afectar el curso esperado del desarrollo”(p. 8); en otros términos, la infancia implica un estado de indefensión que al ser deslustrada por todo tipo de abusos y maltratos, el camino del psiquismo infantil, se ve entorpecido.

Otra de las razones por las cuales surgió este estudio se debe al sentido moral digno de otorgársele a la etapa infantil. La existencia de un estudio como este, contribuye a dignificar esta etapa evolutiva; por lo tanto, es preciso desarrollar la investigación para develar el objeto de estudio sin irrumpir su esencia o desdibujarla con la percepción o sensibilidad adulta.

En síntesis, esta investigación se justificó desde el punto de vista teórico, porque se planteó concebir una construcción teórica que se acerque a la realidad indagada; y este conocimiento servirá como referencia a otros estudios futuros sobre los mismos fenómenos en otros contextos educativos. Los referentes teóricos de esta

investigación también servirán de aporte para que el lector se comprometa a trabajar en su sensibilización y en la construcción de una visión más amplia y compleja sobre la afectividad infantil y la forma como esta se va configurando a través de las relaciones sociales con otros agentes socializadores como lo son el docente y sus pares.

Desde el punto de vista onto-epistemológico, fue justificado este proceso de introspección por lo que el objeto de estudio requirió de un abordaje analítico reflexivo de carácter profundo, lo cual no puede hacerse a través de una investigación que está diseñada para estudiar el fenómeno a través de mediciones porcentuales. En esta oportunidad el fenómeno se configuró en cuanto a la integración e interrelación de factores intersubjetivos e intrasubjetivos, espacio y tiempo. (Relaciones entre las propiedades de la afectividad, la afectividad y propiedades de otros procesos del desarrollo global humano, así como también, la afectividad y los factores exógenos, sobre todo, el ambiente social). Por tal motivo fue complejo y circunscrito en una dinámica constantemente diversa y no estática.

En este estudio se justificó el plano metodológico porque esta investigación tuvo su razón de ser una vez que se logró recoger información en el campo a través de los informantes clave, personas que hacen parte del fenómeno de estudio. La naturaleza de este fenómeno a estudiar, también justificó el empleo del método fenomenológico, ya que se pretendió indagar sobre una realidad con naturaleza y estructura peculiar; en términos más precisos, cada actor tiene un psiquismo que es particular, por tanto, su afectividad es percibida y experimenta por sí mismo, en función de esa particularidad. Martínez (2006), expone que "...el método fenomenológico estudia una realidad cuya esencia depende del modo en que es vivida y percibida por el sujeto, una realidad interna y personal, única y propia de cada ser humano." (p. 137). Es decir, que el propósito esencial de este método descansa en el significado que el sujeto les atribuye a los fenómenos.

Fue un reto asumir el empleo de este método, por lo que a pesar de que a groso modo consistió en "captar las cosas tal y como se muestran", detrás de esta idea implicó una preparación por parte de la investigadora, en el sentido de intentar

suspender el sentido común e idealizaciones por medio de lo cual se ha venido adaptando al devenir diario; la investigadora intentó desarrollar una actitud abierta a percibir y describir, sin modificar, quitar o agregar algún elemento o significado que no venga del sujeto estudiado. Resultó ser una tarea comprometedora, pero merecedora de llevarse a cabo. Este método presentó un conjunto de fases que orientaron a la investigadora y de este modo se evitó perder las perspectivas que demarcaron el procedimiento del mismo.

Esta investigación, específicamente su modalidad trabajo de campo se desarrolló en un primer momento a través de la presencialidad de la investigadora en el lugar de los acontecimientos por ser parte de los informantes clave en sentido de ser protagonista en la dinámica que implicó el objeto de estudio dentro del aula preescolar, así como también por interactuar a diario con sus compañeras de labores de la misma institución; el segundo momento de la modalidad “trabajo de campo” se adaptó al uso de herramientas virtuales interactivas y comunicativas para continuar con la recolección de datos; esta adaptación se realizó por el requerimiento de mantener las medidas de prevención y cuidado contra el COVID-19. De modo que este estudio cobra relevancia porque se indagó en dos momentos significativamente diferentes, pero en torno a proporcionar información, fueron ambos resultaron ser bastante productivos.

Esta investigación también se justificó desde lo práctico e institucional al pretender proporcionarla como un aporte significativo a los docentes de Educación Preescolar, en donde la teorización emergente, sirva como alternativa orientadora que les ayudase a reflexionar en función de sus prácticas, actitudes y demás comportamientos que influyen de forma directa o indirecta en los niños y niñas con los cuales interactúa a diario. De igual manera, también otorgó a la investigadora, la oportunidad para aprender a comprender otros contextos socio-culturales, las cuales presentan muchos niveles de realidad condicionados por diferentes visiones. Esto ha de ayudar evitar los reduccionismos en próximas investigaciones cualitativas.

Finalmente, la investigación se encuentra registrada en la Línea de Investigación: Innovaciones, Evaluación y Cambio perteneciente al Núcleo de

Investigación Educa del Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, UPEL, por implicar un proceso y producto metodológico-conceptual orientado a develar una realidad socio-educativa que despertó inquietudes y originó interrogantes que dieron lugar a una interpretación a través de respuestas las cuales, a su vez permitieron construir un conocimiento teórico-práctico para replantear la acción educativa.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

Antecedentes de la investigación

Las investigaciones planteadas en este apartado constituyen los precedentes de la investigación en curso, debido a que se centraron en el estudio de la afectividad infantil desde diferentes perspectivas ontológicas, epistemológicas y metodológicas. Estas investigaciones se han llevado a cabo en diferentes contextos socio-educativos y en diferentes momentos de la contemporaneidad. Según Bernal (2010), los antecedentes o “el estado de arte”, “...muestran el conocimiento relevante y actualizado, las tendencias, los núcleos problemáticos, los vacíos, los principales enfoques y los avances sobre un tema determinado” (p. 112). Es decir, que los antecedentes tienen la función de mostrar lo que hasta el momento se ha obtenido en cuanto a tema en cuestión, en este caso, se hace referencia al objeto de estudio. De modo que, las bondades de los antecedentes de un estudio permiten conocer el estado de conocimiento que se tiene sobre el tema y/o objeto de investigación, así como también guían al investigador hacia el área en la que quiere investigar. A continuación, se presentan investigaciones de diferentes países.

Cruz (2019), llevó a cabo una investigación titulada: “Programa de pedagogía de la Afectividad en la Institución Educativa Trujillo, en Trujillo-Perú”. Esta Tesis Doctoral se llevó a cabo en la Universidad Cesar Vallejo en Perú; la segunda finalidad con esta investigación fue favorecer el desarrollo afectivo de los niños y niñas de entre 5 y 6 años de edad; dicha intención se debe a que en la institución educativa se observan niños muy agresivos durante los juegos con sus iguales o al querer expresar sus ideas, ya que desean prevalecerlas y muchas veces el otro niño termina llorando. Estos niños aun no dominan el conocerse a sí, aún no saben expresar verbalmente y con serenidad cómo se sienten en este tipo de situaciones;

tanto el agredido como el atacante, aún no logran reconocer sus habilidades, debilidades y pero si alguien dice algo negativo ellos no toleran y responden de forma agresiva, les cuesta autorregular sus emociones, rápidamente se enfurecen o golpean para hacer notar que no están de acuerdo, les falta reconocer lo que es bueno y lo que es malo aún no logran diferenciarlo de manera más acentuada, debido muchos factores externos e internos.

La población estuvo conformada por un total de 216 niños, (la cantidad de los infantes está distribuida en seis secciones). La metodología de la investigación correspondió a un diseño experimental. Para llevar a cabo el experimento, el total de niños se dividió en dos grupos, ambos fueron evaluados en la variable dependiente (desarrollo afectivo), luego a un grupo de los dos se expuso al tratamiento experimental, es decir, a la presencia de la variable independiente (pedagogía de la afectividad). Posteriormente, los dos grupos se compararon para saber si el grupo expuesto a la variable independiente difería del grupo que no fue expuesto.

Los resultados obtenidos en la investigación muestran que se disminuyó el porcentaje de niños ubicados en el nivel inicio (del 19% bajaron al 0%) y el nivel proceso (del 76% bajaron al 21%), además se incrementó el porcentaje de niños ubicados en el nivel logrado (del 5% pasaron al 76%) y en el nivel logro destacado (del 0% pasaron al 3%); lo cual, permite concluir que el Programa de Pedagogía de la Afectividad influye significativamente para mejorar el desarrollo afectivo de los niños, pues se observó mejores resultados en la afectividad de los infantes que participaron en el Programa de Pedagogía de la Afectividad en comparación con los infantes que no participaron de dicho taller.

Por tanto, el aporte de esta investigación fue el diseño de la propuesta titulada “Programa Fortaleciendo mi Desarrollo afectivo”, basada en la afectividad, programa donde los niños se identificarán con ellos mismos y luego podrán autorregular sus emociones de tal manera que su desarrollo afectivo pueda desarrollarse de forma adecuada y desenvolverse mediante la convivencia diaria tanto en su hogar, la escuela y comunidad.

Esta investigación guarda relación con la investigación en curso por lo que en ambos casos se destacan dificultades relacionadas con conductas agresivas infantes que afectan desfavorablemente la dinámica de las relaciones sociales entre iguales dentro de educación preescolar, dicha situación se debe a que la afectividad de los infantes agresivos está presentando crisis debido a la influencia de ciertos factores internos y externos. La investigación culminada, logró demostrar a través de la aplicación de un experimento, la importancia de favorecer el desarrollo afectivo infantil para potenciar las relaciones intrapersonal e interpersonal de los infantes y, por ende, favorecer el desarrollo integral de los mismos.

La investigación en curso, no pretende resolver un problema contextual con la aplicación de un experimento, está orientada a la descripción e interpretación de la realidad que surja en torno a la afectividad de los niños dentro de la dinámica de las relaciones sociales con sus iguales y con el docente en el aula preescolar. Aunque en el aspecto del producto estos estudios se diferencian, ambos son relevantes en el campo de la pedagogía infantil, debida que sus aportes contribuirán al fortalecimiento de la Educación infantil, empezando por contribuir a que los docentes reflexionen a cerca de la importancia de propiciar estrategias que permitan un desarrollo afectivo infantil pleno.

Gálvez (2018), desarrolló un trabajo de investigación cuyo título fue: “Nivel de desarrollo socio-afectivo de los niños de 4 y 5 años, beneficiarios en los centros de atención y desarrollo infantil del programa de hogares comunitarios de la secretaría de obras de la esposa del presidente Sope”. Esta Tesis doctoral fue realizada en la Universidad Rafael Landívar en Guatemala, cuyo objetivo fue establecer el nivel de desarrollo socio afectivo de los niños beneficiarios de 4 a 5 años, en los Centros de Atención y Desarrollo Infantil –CADIs, del Programa Hogares Comunitarios de la secretaría de Obras Sociales de la Esposa del presidente. Los sujetos de estudio fueron 40 niños y niñas de 4 a 5 años inscritos en ocho CADIs del área Metropolitana del departamento de Guatemala que cuentan con Madres Cuidadoras y maestras asignada. Asimismo, se observó a 4 docentes y 21 madres cuidadoras, quienes prestan la atención los niños beneficiarios.

Elaboró una escala para evaluar, en forma específica, el área socio afectiva, del desarrollo de los niños de 4 a 5 años, lo que requirió identificar comportamientos esperados en los niños y niñas de esa edad cronológica, y área de desarrollo en particular. Se utilizaron diferentes baremos para medir el nivel de desarrollo socio-afectivo global, así como también para medir el nivel de cuidado, aplicado por parte de las maestras y madres cuidadoras. Los resultados arrojaron lo siguiente: El nivel desarrollo socio afectivo global, de los niños evaluados de 4 a 5 años, de los CADIs ubicados en el área Metropolitana del departamento de Guatemala del Programa Hogares Comunitarios, de la secretaría de Obras Sociales de la Esposa del presidente, es Alto.

En este resultado se toma en cuenta en conjunto las sub áreas evaluadas: personal social, socialización, afectividad y sexualidad responsable. Las mismas se evaluaron teniendo en cuenta las capacidades que permiten a los niños y niñas adaptarse y desarrollarse como seres individuales y sociales. Los resultados individualizados por las sub áreas de desarrollo socio afectivo, establecieron que la sub área de sexualidad responsable es la mejor estimulada, en los niños lo cual denota que las madres cuidadoras están pendientes de las actividades que realizan los niños; les enseñan a respetar a los demás y así mismo; brindan información sobre la sexualidad adecuada para la edad del niño y le enseñan al niño como cuidar su cuerpo y cuidarse con lo cual se está contribuyendo a fomentar la autoimagen, el auto concepto y la autonomía en los niños, que le permiten consolidar su subjetividad como lo confirma la Fundación Promigas al considerar el auto concepto como la variable principal del desarrollo afectivo, que afianza su personalidad y le facilita la relación con los demás y ser receptivo a sus propias experiencias.

Este estudio culminado tuvo como objetivo central medir el nivel de desarrollo socio-afectivo de los niños de 4 y 5 años, lo cual guarda similitud con el estudio en curso por lo que el objeto de estudio es la afectividad en la etapa infantil, y aunque se diferencian en el paradigma, el objetivo central, la intención general y el modo de recolectar la información, en ambas investigaciones se abordan la afectividad tomando en cuenta las otras áreas del desarrollo infantil, perspectiva que

concibe el desarrollo de los niños como un todo que está constituido por partes y que esas partes se interconectan, de modo que la afectividad como una de sus partes no debe evaluarse de forma aislada en función de los demás procesos del desarrollo global. Aunque en la investigación culminada, dicha concepción está implícita y no explícita como ocurre en la presente investigación, por lo que su tarea no fue determinar la influencia o interconexión de todas las áreas de desarrollo, asumió la importancia de tomar en cuenta todas las áreas del desarrollo infantil para poder evaluar eficazmente el desarrollo socio-afectivo infantil, tal como se aspira en la investigación que está en curso, pero apoyándose en una metodología fenomenológica.

Amaya (2015), realizó una investigación titulada: “Desarrollo de la Afectividad en los niños del grado pre-escolar del Gimnasio Ismael Perdomo”. Esta investigación se llevó a cabo en la Universidad del Norte en Bogotá-Colombia; tuvo como objetivo implementar procesos pedagógicos innovadores y orientados a fortalecer con variedad de alternativas a los procesos educativos, enfocados al desarrollo de la afectividad de los educandos. Este estudio surgió debido a que en las aulas preescolares de la institución mencionada, se observan ciertas conductas, en un significativo número de niños, que son de índole afectivo, las cuales de alguna manera están incidiendo en el desarrollo de las actividades didácticas elementales para fomentar los distintos procesos que conforman el desarrollo integral de los pequeños. Estas conductas denotan inhibición, ansiedad, temores y apatía.

Los sujetos de estudio fueron los 25 niños del nivel preescolar entre 5 y 6 años de edad de la jornada vespertina. La metodología a desarrollar fue de carácter cualitativa, apoyada en el uso del método fenomenológico, con la intención de describir la forma como cada niño manifiesta su estado afectivo ante las actividades didácticas del aula; el método se llevó a cabo con la aplicación de la observación participante, técnica que se aplicó durante las actividades de la jornada, es decir, se observó la dinámica completa que se establece en el aula preescolar; también se aplicó la técnica de la entrevista, tanto a la docente, como algunos integrantes de las familias de los niños, por otro lado, se revisaron los registros anecdoticos con el

propósito de contrastar la información recaba de las diferentes fuentes de información.

Las contrastaciones de las informaciones recabadas arrojaron lo siguiente: (a) las conductas que manifiestan los niños relacionadas con inhibición, se debe a que, en algunos de estos casos, los niños vienen de hogares donde no existe la presencia del padre y la madre ocupa un horario amplio de labores domésticas en otros hogares, así mismo, se encontró que algunos niños están bajo al cuidado de los abuelos maternos y estos últimos no les están proporcionado compañía y apoyo en momentos que son requeridos, debido a que son personas con edades avanzadas y presentan enfermedades crónicas; (b) la ansiedad, de algunos niños se expresa a través de conductas excesivas del ámbito sexual, es decir, frecuenta la práctica de la masturbación en rincones del salón y su rostro denota insatisfacción y ansiedad.

Este caso corresponde a un niño, de quien se pudo hallar que se debe a la falta de la figura materna y a que está bajo la tutela de un tío materno que es autoritario. (c) las conductas asociadas con temores de una niña se deben a que sus hermanos mayores acostumbran fomentarle miedo a través de figuras fantasiosas que irán por ella a buscarla y llevársela; (d) la conducta asociada a la apatía se debe a que algunas de las actividades a desarrollan en el aula no despiertan interés y motivación por parte de los niños, también se pudo hallar que la docente los obliga a participar, lo que hace que los niños a su vez se sientan frustrados ante la presión de este adulto.

Se concluyó que la manifestación de conductas que inciden negativamente en el desarrollo de las actividades didácticas para fomento de los distintos procesos que conforman el desarrollo integral de los pequeños, se deben a factores sociales, quedando claro que, en estos casos, corresponden al ambiente familiar y al ambiente escolar, donde los adultos son los principales causantes de las manifestaciones afectivas infantiles mencionadas. Por tanto, se recomendó que se deben ejecutar acciones en pro de la salud, la protección, la participación y la educación integral de los niños, a través del reconocimiento de las prácticas ejercidas en procesos como la afectividad y emocionalidad, habilidades sociales y socialización, desarrollo motriz, lúdica y juegos, desarrollo cognitivo.

Este estudio se relaciona con la investigación en curso por lo que se estudia la afectividad del niño y los factores que inciden en su desarrollo. Ambas investigaciones están diseñadas en función del paradigma cualitativo, en función del apoyo del método fenomenológico, el cual se usa con la intención de percibir y describir el fenómeno tal y como se presente, en el caso de ambas investigaciones, la intención es observar cómo se manifiesta la afectividad del niño y la niña dentro del aula, en función de las actividades didácticas a desarrollar en el aula y como ya se mencionó, determinar qué factores están condicionando los aspectos afectivos infantiles que se expresan por medio de las conductas detectadas en el aula. En ambas investigaciones no se pretende desarrollar una propuesta para resolver un problema, el propósito general de ambas es construir una aproximación teórica, una visión basada en el método científico y el paradigma fenomenológico que verse sobre lo que acontece en los contextos de estudio respecto al objeto de estudio

Referente Histórico

El concepto “afectividad” ha venido evolucionando a través del tiempo. La afectividad deja de ser “algo que ocurre en mí” para ser interpretada como “algo mío, mi ser, mi esencia”. La transformación de los modos de pensar ha sido caracterizada por un proceso paulatino de culturalización y humanización, no sólo con respecto a la afectividad en sí misma, sino también en torno al sujeto; en otras palabras, al ir asumiendo al ser humano como persona y/o sujeto con derechos, se fue llegando al punto de considerar su afectividad como aspecto fundamental del que no se puede prescindir a la hora de plantearse una situación problemática integradora que, incluso, intente abarcar a la persona en todas sus dimensiones. Para llegar a esta concepción en la actualidad, implicó una lucha compleja e histórica en torno a debates populares y estudios científicos que trataron la particularidad y el nivel de importancia de cada una de sus etapas evolutivas para poder entender finalmente la etapa adulta.

La etapa infantil tiene su propia historia; los hallazgos y acontecimientos que fueron determinando poco a poco su relevancia en la vida del sujeto, llegaron muchos siglos después del trayecto en que se fue transformando la civilización y sus modos

de pensar con respecto al hombre. De acuerdo Ariés (citado en Araujo y Ardanaz 2015): “...el término “niño” comienza a desarrollar su significado actual entre los siglos XVII y XX” (p. 3), lo que indica que las ideologías de ese entonces fueron asumiendo perspectivas, las cuales guiarían el camino que finalmente conduciría a las interpretaciones científicas actuales.

Ciertamente, hubo momentos y culturas remotas en que algunos pensadores vieron algo de particular en los primeros años de vida del ser humano pero quizá la gente en su mayoría, debido a las dinámicas de esas épocas en cuanto a vida socio-económica, política y cultural, no estaba preparada para comprenderlas ni mucho menos aceptarlas; si no concienciaban sobre el papel determinante de la etapa infantil, mucho menos iban a otorgar importancia a la afectividad durante dicho momento evolutivo; al no existir en sus mentes el niño, por ende, no existiría la afectividad infantil, quizá sólo pasaba por sus mentes, la afectividad de un adulto con estatura reducida.

Filósofos en la antigüedad percibían el papel de los afectos en la vida cotidiana, los datos de la historia así lo registran; según Ocaña y Martín (ob. cit.): “...Platón decía ‘la disposición emocional del alumno determina su habilidad de aprender’; Séneca: ‘Decir lo que sentimos. Sentir lo que decimos, concordar las palabras con la vida’ y Pascal: ‘El corazón tiene razones que la razón ignora’” (p. 128); cada uno de estos filósofos estaban conscientes de la existencia de los fenómenos afectivos en el individuo. Séneca y Pascal, diferenciaban lo subjetivo de la razón y Platón, por su parte, además de diferenciarlos le asignaba especial importancia debido a la función taxativa que cumplen en el desarrollo de las actividades elementales del individuo, como es el hecho de aprender.

La afectividad fue motivo de reflexión por parte de los filósofos en tiempos antes de Cristo; luego de esto, ha sido muy escaso el registro sobre acontecimientos en la historia respecto a la importancia de la afectividad infantil, lo cual se debe a que las concepciones y actitudes sobre la infancia desde hace muchos siglos atrás eran totalmente desfavorables, hasta aproximadamente el siglo XVII, según Ariés (1960): “...el arte medieval no conocía la infancia o no trataba de representársela, esto lleva a

pensar más bien que en esa sociedad no había espacio para la infancia” (p. 145), es decir, que de ninguna manera se reconocía la diferencia entre niño y adulto, quizá para las sociedades en estos tiempos, el individuo no era importante o representativo mientras no creciera.

De hecho, en palabras textuales de De Mause (ob. cit.): “Cuanto más se retrocede en el pasado, más bajo es el nivel de la puericultura y más expuestos están los niños a la muerte violenta, el abandono, los golpes, el terror y los abusos sexuales” (p. 200); significa que la civilización se fue humanizando a la vez que fue agregando un indicador de valor a la infancia, en el sentido de ir poco a poco reconociendo su diferencia con respecto a la adultez.

De Mause (ob. cit.), identifica seis períodos que se caracterizaron por distintos modos de trato hacia los infantes; la primera etapa la llamó “Infanticidio” que va desde la antigüedad hasta el siglo IV. El nombre que este autor le asignó a la etapa denota el tipo de hechos que ocurrían, no hay otra forma de interpretarlo. El autor en referencia manifiesta en su escrito, que en esta etapa el derecho a vivir del niño o la niña era una decisión más o menos arbitraria de los padres, ya que eran considerados como de su propiedad y eran ellos los que tenían la potestad de disponer de su vida. La segunda etapa denominada “Abandono”, abarcó entre los siglos IV y XIII; en este momento histórico se deja al niño o niña en una situación de grave desprotección que comúnmente acaba con la muerte.

Por lo visto, en la primera etapa, quienes lograban llegar hasta la adultez estaban “de suerte” y, quizás esta fue uno de los motivos principales por lo que durante ese tiempo, la tierra no estaba sobre poblada, un detalle defectuoso por más mínimo que fuera, la decisión común y “normal” en esa época era eliminar a los pequeños y de esta manera se resolvía la situación problema. Durante la segunda etapa, la muerte de algún modo también les rondaba a los infantes, ya no sería, por ejemplo, tirándolos por un precipicio, sino abandonándolos a su suerte, aun así fuese dentro del hogar. Estas dos épocas denotan que el sujeto durante su etapa infantil no tenía valor, por eso quienes alcanzaban su mayoría de edad, de algún modo, era un

privilegio, sólo falta echar una mirada a la historia para saber cómo era tratada la adolescencia y la juventud en ese tiempo y cómo hacían para llegar hasta la adultez.

La tercera etapa fue identificada por De mause (ob. cit.) como: “Ambivalencia” que ocurrió entre los siglos XIV y XVIII, el niño o la niña empiezan a participar en la vida del adulto, tanto en el plano laboral como sexual; era sometido a muchas horas de trabajos como si fueran adultos, y en el ámbito sexual, también eran participes de manera indiferente; según Foucoult (2000) y Carrera (2001), los niños y niñas, incluso, los nobles, tenían relaciones sexuales con los adultos, los venían desnudos, se acostaban con ellos en una misma cama; era costumbre que los niños aprendieran a masturarse con la servidumbre y los mayores tomaban ese comportamiento como algo gracioso.

De Mause (ob. cit.), plantea en este periodo, las relaciones proyectivas aún no desaparecen, pero el infante entra en la vida afectiva de los padres. A partir de este momento, el infante es concebido como un ser “malo” con tendencias punibles; por ello, los adultos estaban preocupados en amoldarlo para evitar la aparición de las reacciones “peligrosas” que en realidad eran sus proyecciones. Durante esta etapa surgen los manuales instructivos y los castigos físicos se hicieron habituales, los cuales se llevaban a cabo con la intención de purificar al niño o niña y descargar el peso emocional del adulto.

Se considera apropiada la denominación que el autor De mause le asigna a esta etapa, debido a que se manejaron dos perspectivas; en un primer momento a pesar de la explotación infantil, los niños empiezan a ser tomados en cuenta en la vida de los mayores a diferencia de los siglos pasados; la segunda perspectiva dentro de esta época ya se habla de afecto, pero aún marcan las perspectivas y expectativas propias de los mayores al querer corregirlos o moldearlos. En definitiva, se trató del inicio de una época de transición que continúa mutando en los siguientes siglos. Por eso es que muchos autores, como Araujo y Ardanaz (ob. cit.), alegan que en este momento de la historia es cuando se empieza aceptar que la infancia es una etapa de la vida y que se caracteriza por ciertos rasgos que la diferencian de la edad adulta.

El siguiente periodo descrito por De Mause (ob. cit.), es la “Intrusión” (siglo XVIII). A lo largo de este siglo, surge el sentimiento moderno de la infancia; esta concepción no se consolida hasta mediados del siglo XIX y casi el XX. Al disminuirse las reacciones proyectivas y de inversión, la concepción del infante como un enemigo peligroso pasa hacia otra en la que el niño empieza a ser considerado por él mismo, no obstante, dentro de dicha concepción se le ve como un ser perfectible. Aún no es una aproximación de carácter empático, pero está en proceso de serlo. En este periodo aparece la pediatría y las visiones científicas hacia la infancia, que superan notablemente las miradas socioculturales y moralistas que regían hasta el momento y que, en conjunto a la actitud de cuidado de los padres y madres, disminuyó significativamente la mortalidad infantil

En el siglo XIX y mediados del XX se concibe la “Socialización”. Al tiempo en que las proyecciones disminuyen de manera notable, el carácter habitual se inclina más hacia el cuidado y la formación (guiarlo) en lugar de dominar la voluntad del infante. Es la primera vez que los padres se interesan de manera sistemática por sus hijos. En realidad, este es el siglo del verdadero descubrimiento de la infancia y empieza marcar una clara preocupación pedagógica por la protección lejos del modelo caritativo y benéfico de los siglos anteriores.

Por otro lado, el trabajo educativo abarca toda la población, aunque aún en el fondo predomine la concepción del infante desde el déficit porque el patrón de referencia es el adulto. Este es el momento de la historia en que se empieza a decirse al niño o la niña “todavía no” (De Mause, ob. cit.); en otras palabras, el avance en el proceso de humanización respecto a la infancia se hace notable y significativo al llegar al punto en que al infante, se le ve como alguien a quien no hay que corregir, sino orientar en función de su desarrollo pero aún faltaba dejar de pensar en este ser humano como no consolidado en su, pues se seguía pensando en la adultez como consolidación o realización. Quizás parte de esto se debe al surgimiento de algunas teorías científicas que vinieron en los últimos tiempos de este periodo y ayudaron a mantener dicha idea al pretender tomar en cuenta la edad adulta como la cúspide de la realización en el proceso de desarrollo, el sentido común que gobernaba

en ese entonces estaba marcado por expresiones tales como: “aun no eres grande para entenderlo”, “son cosas de adultos”, “cuando seas responsable”, entre otras.

En el siglo XIX desde la perspectiva científica, Sigmund Freud fue el primero en explorar metódicamente la infancia desde el plano psico-sexual, ámbito del desarrollo estrechamente relacionado con lo afectivo y/o psicológico. Para Freud (1905), el desarrollo socio-afectivo simplifica en tres constructos: vinculación madre-hijo, desarrollo psicosexual y desarrollo social y moral. Este psicoanalista también planteaba que las experiencias durante la primera infancia podrían condicionar la personalidad adulta. Pese a que actualmente esta teoría es fuertemente criticada por el reduccionismo de su teoría en torno al desarrollo infantil, fue el primero en valorar y diferenciar la infancia desde una perspectiva científica y fue el primer científico en alegar que la infancia es determinante para la vida futura, legado que actualmente se toma en cuenta en la Educación Infantil de muchos países sub-americanos como es el caso de Argentina, Colombia y Venezuela.

A mediados del siglo XX inicia la etapa denominada “Ayuda”, es el momento histórico en que la relación con el niño o la niña es básicamente empática, pues la intención ya no está ni en dominar ni en socializar únicamente, sino en desarrollar las características propias de cada infante, comprender sus necesidades y potenciar sus habilidades. Se espera por parte de los padres, una actitud paciente y dedicada para que su hijo vaya creciendo en un ambiente agradable y cuidador. (De Mause, ob. cit.). Es decir, que se llega al momento en que en realidad se empiezan a tomar en cuenta las necesidades e intereses características de la etapa infantil. Según Jiménez (2018), esto implicó asumir un gran esfuerzo de dedicación por parte de estos adultos, fundamentalmente, durante los seis primeros años de vida, procurando ayudar a satisfacer las necesidades del hijo y dejando de lado las expectativas del adulto.

De acuerdo con la Unicef (ob. cit.) a inicios del siglo XX, los países industrializados no tenían normas de protección para la infancia. A pesar del cambio de concepciones, los niños trabajan con los adultos, incluso, algunos suelen estar en condiciones insalubres e inseguras. La injusticia en cuanto a los abusos y maltratos, ha hecho que se genere de una comprensión más profunda sobre las necesidades de

desarrollo de los niños, lo cual llevó a la creación de un movimiento para proteger mejor a la infancia. De esta forma, las normas internacionales sobre los derechos del niño progresan notablemente; sin embargo, hoy en día, persisten problemas para que esos ideales lleguen a ser realidad.

En año 1924, la Sociedad de Naciones aprueba la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño. Esta Declaración expresa que todas las personas deben reconocer el derecho de los niños a contar con los medios necesarios para su desarrollo, a recibir ayuda especial en épocas de necesidad, a tener prioridad en las actividades de socorro, a gozar de libertad económica y protección contra la explotación, y a acceder a una educación que infunda conciencia social y sentido del deber. En el año 1946, la Asamblea General de las Naciones Unidas crea el Fondo Internacional de Emergencia para la Infancia, UNICEF, centrado en los niños de todo el mundo; en el 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Declaración Universal de Derechos Humanos, cuyo artículo 25 da derecho a las madres y los niños a “cuidados y asistencia especiales”, así como también a “protección social” (Unicef, ob. cit.).

En el año 1959, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Declaración de los Derechos del Niño, que reconoce el derecho del niño a la educación, el juego, la atención de la salud, y a un entorno que lo apoye. En el 1966 Con el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, los Estados Miembros de las Naciones Unidas se comprometen a defender la igualdad de derechos, incluyendo la educación y la protección, para todos los niños. En el año 1973, la Organización Internacional del Trabajo aprueba la Convención 138, que fija en 18 años la edad mínima para desempeñar trabajos que podrían ser peligrosos para la salud, la seguridad o la moral de las personas. (Unicef, ob. cit.)

En el año 1974, ante su preocupación por la vulnerabilidad de las mujeres y los niños en las situaciones de emergencia y de conflicto, la Asamblea General exhorta a los Estados Miembros a observar la Declaración sobre la Protección de la Mujer y el Niño en Estados de Emergencia o de Conflicto Armado. La Declaración

defiende la inviolabilidad de los derechos de las mujeres y los niños en contextos de conflicto armado. (Unicef, ob. cit.)

En el año 1979, para conmemorar el vigésimo aniversario de la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, la Asamblea General de las Naciones Unidas designa el año 1979 como Año Internacional del Niño, en el curso del cual UNICEF desempeña un papel de la mayor importancia. En el año 1985 las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores explican en detalle los principios de un sistema de justicia que propicie el interés superior del niño, incluyendo educación, servicios sociales y un tratamiento proporcional para los niños detenidos. En el año 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño, que reconoce el papel de los niños como agentes sociales, económicos, políticos, civiles y culturales, y es elogiada ampliamente como un logro histórico para los derechos humanos. (Unicef, ob. cit.)

En el año 1999, la Organización Internacional del Trabajo aprueba el Convenio sobre las Peores Formas de Trabajo Infantil, que exige la inmediata prohibición y eliminación de cualquier forma de trabajo que pueda perjudicar la salud, la seguridad o la moral de los niños. UNICEF ha colaborado desde 1996 con la Organización Internacional del Trabajo, promoviendo la ratificación de normas laborales internacionales y políticas relativas al trabajo infantil. En el 2000 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba dos Protocolos Facultativos de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, que obligan a los Estados a tomar medidas cruciales tanto para impedir que los niños participen en las hostilidades durante los conflictos armados, como para poner fin a la venta, la explotación y el abuso sexuales de los niños. (Unicef, ob. cit.)

En el 2002, durante el período extraordinario de sesiones de las Naciones Unidas sobre la infancia, delegados infantiles se dirigen a la Asamblea General por primera vez. Se aprueba el programa de “Un Mundo Apropiado para los Niños”, que describe objetivos específicos para mejorar las perspectivas de los niños en el curso de la siguiente década. 2006 junto con la Oficina de las Naciones Unidas contra la Drogas y el Delito, UNICEF publica el Manual para cuantificar los indicadores de la

justicia de menores, que permite a los gobiernos evaluar la condición de sus sistemas de justicia juvenil y hacer las reformas que sean necesarias. En el 2015 Somalia y Sudán del Sur ratifican la Convención sobre los Derechos del Niño. Este es el instrumento internacional más ampliamente ratificado de la historia; en efecto, 196 países se han convertido en Estados Partes en la Convención. Hasta la fecha, solamente los Estados Unidos no la han ratificado. (Unicef, ob. cit.)

Se puede apreciar que la Convención del Derechos del Niño, en tiempo presente, concibe al infante como un ser integral y miembro de una familia y una comunidad con derechos y responsabilidades, tal como los jóvenes y adultos, pero son derechos y responsabilidades pertinentes a su edad y etapa desarrollo. Se aprecia, además, que esta visión denota al niño como un ser que no es propiedad de sus padres ni del Estado y tiene mismo status que los demás miembros de la familia. En las perspectivas actuales de estos derechos, se reconoce en el niño su dependencia para recibir cuidados y orientación que lo lleven a ser independiente; es un ser con derecho a que se le escuche y se tome en cuenta, no prestar atención a las opiniones, significa ignorar sus puntos de vista sobre situaciones que podrían afectarle de manera directa o indirecta.

Mientras que, por un lado, se concibe al infante como un ser íntegro y con potencial propio, por otro lado, se percibe como un sujeto, cuya etapa en la está, resulta ser vulnerable, más que los adultos; su vulnerabilidad está referida a las malas condiciones de vida, colmo la pobreza, abusos, maltratos, enfermedades, entre otros que amenaza el futuro del infante y por ende, el futuro de las sociedad. Gracias a esta Convención de Derechos del Niño, las mentalidades a nivel mundial están cambiando en beneficio del desarrollo infantil.

Cada uno de los acontecimientos marcados por la Convención sobre los Derechos del Niño desde inicio del siglo XX hasta los momentos actuales, ha venido enriqueciendo progresivamente la visión del infante como ser integral y con derecho a tener una calidad de vida básica; esta construcción se debe, entre otras cosas a las situaciones socio-políticas-económicas y culturales que se vive en cada momento a nivel mundial, se trata de un trabajo arduo y complejo que reúne esfuerzos

inagotables y cada vez renovadores. Se puede apreciar ciertamente que desde inicios del siglo XX de manera progresiva y cada vez más enfática, se ha luchado a través de organismos internacionales y sus delegaciones por hacer valer los derechos del infante, esta medida favorece el respeto en todos los sentidos, a su integridad como niño y como niña. Concepción totalmente revolucionaria, en comparación con las concepciones de los siglos pasados.

El trayecto histórico reúne un conjunto significativo de creencias y concepciones filosóficas, socioculturales, así como también, concepciones científicas que surgieron a lo último, pero la historia no sólo relata desde estas vertientes, la pronunciación del campo educativo en materia infantil tampoco se hizo esperar, de hecho, se diría que gracias a la aparición de los aportes de todas las vertientes en conjunto (psicológicas, pedagógicas, políticas, entre otras) a través del tiempo, se fueron conformación las concepciones actuales sobre la infancia y su integridad.

Según Carrera (ob. cit.), entre los siglos XVI y XVII, uno de los primeros pedagogos en resaltar algunas particularidades del niño fue Comenio, quien en su obra “Didáctica Magna”, habló de la escuela de la infancia en la que incluye la escuela del seno materno que abarca el periodo entre cero y seis años de edad y en el que la madre desde el hogar, debe dedicarse a educar a su hijo. Como se puede apreciar, fue el primer pensador que, desde la perspectiva pedagógica, resaltó la importancia del vínculo madre-hijo en pro del aprendizaje y por ende, del desarrollo infantil.

En el siglo XVIII en relación a cómo debe realizarse la educación viene de Rousseau (1821); para este pedagogo es importe una educación basada en el contacto directo con el entorno, la experiencia, rechazando las experiencias de segunda mano, que son las que, de manera prioritaria proporcionaba la escuela; también resalta la necesidad de la individualización tomando en cuenta la edad, sexo, y el carácter del alumno. Por lo visto, fue uno de los primeros pensadores en pretender tomar en cuenta el ambiente idóneo para que el aprendizaje fuese efectivo, así como también apuntó al requerimiento de atender o tomar en cuenta la particularidad de cada infante.

Tras el cambio de concepción sobre la educación y la relevancia de los primeros años de vida, siguen apareciendo figuras dedicadas a la generación de ideas pedagógicas revolucionarias que marcaron la historia en cuanto a la infancia y su educación y desarrollo. En esta oportunidad, Pestalozzi le atribuye importancia al desarrollo en los primeros años de vida y al vínculo afectivo. Un paso adelante en la historia aparece las ideas de Froebel, quien, entre otras cosas, plantea como predecesores, la educación de las sensaciones y emociones y vio en el juego, una actividad capaz de favorecer el desarrollo afectivo infantil. En este transcurrir también surgen las ideas de Decroly, quien considera apropiado adecuar al niño en el medio idóneo, estimular actividades para adaptarse al medio ambiente y plantear los fines proporcionados a las capacidades físicas, mentales y afectivas de los niños. (Jiménez, ob. cit.).

Es de notar cómo la línea del tiempo del plano pedagogo también fue tomando un camino más humanizado, poco a poco cada uno de los pedagogos que hoy en día se conocen como precursores de la educación infantil fueron generando ideas que actualmente son tomadas en cuenta; esto lleva a pensar que ellos centraron su atención a la etapa infantil, es decir, pensaban en los niños como niños y no como adultos o seres sin valor tal como ocurría en las otras vertientes de concepciones en los siglos anteriores.

La historia demuestra el trayecto de las concepciones con respecto a la infancia que transcurre desde la no valoración por parte de los adultos hasta el compromiso moral de dedicarse a niños, procurando ayudar a satisfacer sus necesidades y dejando de lado las expectativas propias. La transformación de la concepción sociocultural y la concepción pedagógica fueron enriqueciéndose poco a poco a la luz de las ciencias sociales como la antropología y también a partir de la psicología evolutiva y psicología social.

Se estima que al valorar al niño como ser integral, se está tomando en cuenta cada una de sus dimensiones física, cognitiva, ética, moral, espiritual, de lenguaje y comunicación, motora, sexual, social y afectiva pero lo que sigue siendo curioso es que, en la literatura de la psicología infantil actual se consiguen autores como Ocaña

y Martín (ob. cit.), quienes plantean que “Al igual que el desarrollo social, el afectivo ha sido un ámbito poco estudiado a lo largo de la historia de la psicología evolutiva” (p. 39), es decir, que es poco lo que se recoge en torno a estudios dirigidos específicamente a estas dimensiones. Pero la lógica indica que esto se debe al retraso en el tiempo en cuanto a reconocer y otorgar el valor adecuado a la etapa infantil.

Ocaña y Martín (ob. cit.), también consideran que el escas de teorías completamente comprometidas con el desarrollo socio-afectivo se debe a que “Las distintas corrientes clásicas no negaban la existencia de las emociones pero se dedicaban únicamente a discutir acerca de origen ambiental o genético” (p. 39). En otros términos, el centro de estas corrientes era la polémica herencia-medio; ha surgido un debate sobre si el desarrollo humano dependía de la influencia ambiental o de la herencia genética; así como también se inclinaban a debatir en qué medida dependía más de un factor que del otro.

Ciertamente, se percibe un debate entre teorías que, de hecho, hoy en día aún se consideran vigentes y son tomadas en cuenta a la hora de intentar interpretar el desarrollo infantil o en su efecto el desarrollo afectivo infantil; las teorías ambientalistas consideraban que los afectos se configuraban desde el exterior del sujeto; creían que el aspecto afectivo del niño queda en segundo plano a la necesidad de alimentación. Las teorías innatistas, por su parte, planteaban que el desarrollo se basa en la aparición de capacidades preprogramadas en los sujetos, es decir, en lo innato y heredado. Según Ocaña y Martín (ob. cit.), esto les permitía pensar en el desarrollo evolutivo como una estructura de estadios regidos por principios universales.

Dos de estas teorías son: La Teoría psicosexual de Freud y la Teoría Psico social de Erikson. Freud le daba importancia a los afectos e impulsos sexuales. Erikson, en lugar de resaltar lo netamente sexual, toma en cuenta el ámbito social. Esta teoría destaca la importancia de satisfacer necesidades relacionadas con aspectos afectivos durante los primeros años de vida pero dicha idea es expresada en otros términos: “...el desarrollo es un proceso evolutivo constituido por una secuencia de hechos biológicos, psicológicos y sociales...” (Tejada, Ríos y Silva, 2004, p. 189); a

esto, Erikson agrega que tales hechos vividos implican un proceso auto terapéutico orientado a sanar heridas provocadas por la crisis naturales y accidentales inherentes al desarrollo. La solución adecuada a las crisis en cada etapa conduce a la realización del sujeto frente a su ambiente social.

Dentro de estas teorías, se incluyen la Teoría de Piaget. A Jean Piaget se le conoce más por sus estudios relacionados con el desarrollo cognitivo; no obstante, el desarrollo afectivo, de acuerdo con este autor, es paralelo al desarrollo cognitivo; consiste en dos dimensiones paralelas indisolubles, relevantes y determinantes en la vida del infante. Según Piaget (2005), el desarrollo cognitivo y el afectivo avanzan tratando de buscar adaptación al medio y van desde el egocentrismo a la socialización. Este autor agrega que la afectividad y la inteligencia se conjugan y se expresan en los deseos del niño de explorar, manipular y experimentar. Busca lo que le agrada y rechaza lo que le causa desagrado. El niño va formando parte del medio socio-cultural y dentro de esta sinergia, paulatinamente aparecen sus manifestaciones afectivas.

Es preciso descartar, que aunque en esta parte del contexto histórico, la teoría de Piaget parece ser un tanto restrictiva por interpretar el desarrollo evolutivo por medio etapas sucesivas, (aspecto que el Enfoque del Ciclo Vital de Baltes cuestiona), Piaget procuró abarcar, principios, otras dimensiones y elementos intersubjetivos e intrasubjetivos que por tanto, también sus planteamientos teóricos son tomados en cuenta no sólo en lo cognitivo, sino también en lo genético, lo ambiental y lo afectivo. No sólo está entre las teorías de la psicología evolutiva, sino también es tomada en cuenta en la psicología del aprendizaje.

No fue hasta la aparición de teorías más modernas que se empezó a dar un verdadero interés por estudiar esta dimensión del desarrollo evolutivo en la etapa infantil. En este sentido, aparecen las Teorías Etológicas que destacan el concepto de “ambiente de adaptación”, asumiendo que el desarrollo se origina cuando el sujeto adapta su conducta a las exigencias de su ambiente actual. Estas teorías plantean que dentro del desarrollo del sujeto existen pautas comportamiento que no son originarias de circunstancias individuales, sino resultado de una lucha por la supervivencia. Una

de las principales Teorías Etológicas que intenta explicar el desarrollo afectivo es la Teoría del Lorenz (Teoría de la Impronta); Lorenz veía al hombre como un animal que ha evolucionado a partir de otros animales; apunta que los patitos se vinculan sin que la alimentación influya en la construcción del vínculo, y detecta señales de angustia al separarse, aunque la figura de apego no les suministre alimento. (Hernández, ob. cit.).

En los años 80 las teorías interaccionistas cobran relevancia en el terreno afectivo infantil; estas teorías recogen aportes de las distintas corrientes y son las que mejor se aproximan al estudio del desarrollo afectivo (Ocaña y Martín, ob. cit.). La Teoría de Wallon, la Teoría del Apego y la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner son tres de estas.

Wallon (citado en Hernández ob.cit.), explica que el infante es un ser social desde que nace y, por tanto, la clave de desarrollo afectivo está en su interacción con los demás. Esta teoría se centra en cuatro elementos que explican el desarrollo psicológico del niño y que permite constituir su personalidad; estos elementos son las emociones, el otro, el medio (físico, biológico y social) y el movimiento. Por su parte, Bowlby (ob.cit.), dice que es importante crear vínculos afectivos consolidados entre los niños y su madre o cuidadores siendo una necesidad primordial para el ser humano. Este autor agrega que la teoría del apego es una forma de conceptualizar la propensión de los seres humanos a formar vínculos afectivos fuertes con los demás y de extender las diversas maneras de expresar emociones de angustia, depresión, enfado cuando son abandonados o viven una separación o pérdida. Su fundamento teórico se centra en que el estado de seguridad o ansiedad que experimenta el niño, se determina en función de la respuesta del adulto con el que surge el vínculo afectivo. Dicho vínculo va evolucionando en la medida en que el infante avanza en su desarrollo.

Recientemente, la Educación Inicial de algunos países latinos americanos parece otorgarle importancia desde el ámbito curricular a la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner. Esta teoría explica la sinergia socio-afectivo con respecto al infante. Según Bronfenbrenner (ob. cit.), el desarrollo se produce por la compleja interacción

que se establece entre las características propias del individuo y las de los distintos entornos o sistemas en los que tiene lugar dicho desarrollo.

Los sistemas de la Teoría Ecológica son llamados Microsistema. Mesosistema, Exosistema y Macrosistema; el sistema más próximo al sujeto en desarrollo es el microsistema, conformado por los contextos más cercanos como la familia, la escuela o el grupo de iguales, aunque probablemente también se descienda al estudio de niveles microsistémicos más pequeños como un aula concreta dentro de la escuela. Bronfenbrenner (ob. cit.), dice que, dentro de un microsistema, no se debe centrar la atención únicamente en interacciones diádicas como es el caso de la vinculación madre -hijo, es necesario también tener en cuenta la totalidad del sistema interpersonal que funciona en un entorno determinado, afectando a todas las personas que estén en él, incluido el niño. Así mismo, los demás sistemas en que el infante sea o no participante activo, influirá directa o indirectamente en él.

La teoría ecológica permite interpretar la manera cómo el niño desde los primeros años de vida va formando parte de una compleja interacción social, en la que su desarrollo afectivo se va a ir configurando en función de los factores internos y de los externos, que modulan a los anteriores. Entre los factores externos se distinguen la familia, figuras de apego, escuela infantil, sus iguales, otros adultos, entorno, entre otros. Por lo que se debe prestar atención no sólo a la interacción madre e hijo, sino también la interacción familiar, escuela, amigos cercanos y el niño. De igual forma, en el desarrollo afectivo se debe tener presente la influencia directa o indirecta de los demás sistemas (Mesosistema, Exosistema y Macrosistema). Por ejemplo, en el mesosistema se incorpora el empleo del parent; si por ejemplo, este adulto experimentó un día peculiar de stress, enfados, entre otros, es posible que al regresar a casa sus actitudes y emociones incidan de algún modo la evolución afectiva de su hijo.

La perspectiva humanista, aunque no se centra especialmente en el ámbito socio-afectivo de la etapa infantil, como ocurre con las teorías de Bronfenbrenner, Wallon y Bowlby, también dan aportes significativos para el estudio del desarrollo psicológico en cualquier etapa de la vida. El niño al nacer presenta tanto necesidades

fisiológicas como afectivas; esto lo explica la perspectiva humanista. Maslow (citado en Hernández ob.cit.), basado en su Teoría Pirámide de las Necesidades, plantea que todo ser humano tiene necesidades que debe satisfacer para llegar a la autorrealización. Una necesidad es un estado de tensión más o menos intenso ante la falta de algo relacionado, por ejemplo, a imperativos psicológicos percibidos como indispensables para la realización de sí mismo o a exigencias sociales aprendidas en el entorno. En otros términos, una necesidad es una energía transformada en sensación de carencia que implica cierto desequilibrio psicológico ligado a un deseo de satisfacción de la misma.

La pirámide de Maslow presenta una tipología de necesidades elementales que el sujeto ha de satisfacer para autorrealizarse. En dicha estructura se ubican cuatro tipos de necesidades; en un primer plano de la pirámide se hallan las necesidades fisiológicas o innatas (hambre, sed, sueño, entre otros), las necesidades de seguridad relacionadas con protección y sentido de estabilidad se incluyen en el segundo plano y; en el tercero están las necesidades sociales relacionadas al hecho de experimentar o no la compañía de otros sujetos, relacionadas con el amor y pertenencia; en otras palabras, estas necesidades hacen referencia a ciertos aspectos afectivos. Es imprescindible que los tres primeros tipos de necesidades sean satisfechas durante los primeros años de vida del sujeto, para que este siga su camino en un intento de llegar a la autorrealización; la satisfacción de estas necesidades son la base determinante para un pleno desarrollo a lo largo de la vida del sujeto, a partir de la infancia.

La Neurociencia también se une en un intento de aportar su proyección teórica para una mejor comprensión de la afectividad infantil. “Las grandes carencias afectivas en los primeros años de vida producen alteraciones graves en el desarrollo biológico del cerebro. La actividad cerebral está regulada por la producción hormonal que depende en gran medida del ambiente afectivo.” (Ocaña y Martín, ob. cit., p. 129). De modo que, el desarrollo del cerebro depende de la calidad de las relaciones afectivas del bebé con los demás; lo funcional y subjetivo influye en lo estructural neurológico del organismo.

Esta explicación a través de la neurociencia, hace reafirmar la visión del niño y la niña como sistemas integrados, sus partes interactúan en virtud de sí mismo y su relación con los demás. Lo mismo ocurre con la dimensión afectiva; la afectividad es un constructo complejo en el que factores intrasubjetivos e intersubjetivos se interrelacionan, dando lugar a su desarrollo; por tanto, es preciso estudiar la afectividad desde múltiples perspectivas: histórica, social, neurológica, biológica, humanística, cognitiva, antropológica, entre otras, puesto que de ser lo contrario, es posible correr el riesgo de obtener una visión simplista y parcelada acerca de la misma.

Al llegar al momento de los estudios recientes, por ejemplo, de los pertenecientes al campo de la Neurociencia, cuyas perspectivas de los mismos denotan la idea del niño y la niña como sistemas integrales y etapa determinante para la vida adulta, hace pensar que, la afectividad infantil, es un fenómeno que está siendo objeto de nuevas interpretaciones que se traducen en nuevas actitudes y también en reinterpretaciones de las pasadas que justifican y valoran los comportamientos afectivos infantiles en la actualidad; lo otro que lleva a pensar es que la afectividad es y seguirá evolucionando en las mentes de los grandes pensadores en los siguientes tiempos, ira cambiando acorde con el proceso de culturalización y humanización. De modo que la historia no llega hasta aquí es algo que siguen en construcción hasta que se acabe la vida del humano sobre el plantea.

Referentes teóricos

Corresponde situar en este apartado, los constructos teóricos; éstos se elaboran en función de una exhaustiva revisión literaria con la finalidad de construir el contexto teórico sobre el cual descansa la presente investigación, desde una perspectiva selectiva, contrastante, crítica y reflexiva. Los temas destacados son: (a) El desarrollo afectivo: una dimensión determinante del desarrollo infantil; (b) Las relaciones sociales del infante con sus iguales y el docente de Educación Preescolar; y, (c) Práctica pedagógica para el fomento del desarrollo afectivo en la Educación Preescolar. Este apartado también contiene las teorías que abordan el desarrollo

afectivo; estas son: (1) Teoría de Jean Piaget; (2) Teoría Sociocultural de Vygotsky; y, (3) Teoría Ecológica de Bronfenbrenner.

El Desarrollo afectivo: una dimensión determinante del desarrollo infantil

Entender el desarrollo afectivo infantil es un problema complejo, de allí que se plantea primero la necesidad de esclarecer el concepto de infancia, lo cual tampoco es tarea fácil; “infancia” o “desarrollo infantil” varía según las referencias teóricas que se quiera adaptar y los aspectos que se quieran abordar. En torno al concepto “infancia”, lo más esencial por resaltar en esta oportunidad es lo expuesto por Martín y Madrid (2005), para estos autores, la etapa infantil es un periodo de la vida que se extiende desde el nacimiento hasta los 5 o 6 años de edad aproximadamente, época en que se ingresa en la niñez y es un momento de apertura creciente de socialización cultural y educativa.

En otros términos, es el comienzo del ciclo vital, después del nacimiento, y llega hasta el límite de la vida del sujeto en que la psicología evolutiva llama “niñez”. La infancia es la transición entre el nido materno y/o familiar y las relaciones sociales en otros contextos, en los cuales el infante participará y por medio de estas nuevas relaciones sociales, irá incorporando nuevos aprendizajes y asimismo construirá un mundo afectivo que a su vez marcará significativamente paulatinamente en su desarrollo global.

Según Álvarez y Jurado (2017), la infancia es el periodo de gran importancia fundamental en comparación con el resto de las etapas evolutivas, ya que durante este momento se configura una personalidad de acuerdo con el desarrollo madurativo y una influencia decisiva del entorno. Es decir, que la vida adulta depende de estos primeros años de vida; los aprendizajes y las experiencias afectivas marcarán el camino del desarrollo y definirá, de algún modo la etapa adulta, esto ha de suceder a partir de las interacciones de su psiquismo y la influencia externa.

Tal como el desarrollo humano, el “desarrollo infantil”, es un constructo que se interpreta en función de diversas perspectivas científicas. De acuerdo con Figueiras, De Sousa, Ríos y Benguigui (2006), el pediatra se dispone de la definición

clásica de Macondes y colaboradores que dice, el desarrollo infantil es el aumento de la capacidad del individuo para ejecutar sus funciones cada vez más complejas; el Neuropediatra plantea la maduración del sistema nervioso central; el psicólogo, dependiendo de su formación y experiencia, considera al desarrollo infantil como un conjunto interrelacionado de aspectos cognitivos, inteligencia, adaptación e interrelación con el medio ambiente; el psicoanalista, por su parte, se enfoca en las relaciones con los otros y la constitución del psiquismo. Todas estas perspectivas son delimitadas pero atendidas en su conjunto, sirven para construir una interpretación holística sobre el desarrollo infantil.

Cada especialista, desde su punto de vista, teorías y conocimientos interpreta y explica el desarrollo infantil, de tal modo que no es posible conseguir una sola forma de definirlo ni mucho menos es posible, hallar una definición que unifique criterios de los diferentes especialistas. En todo caso, la autora de esta investigación considera que el desarrollo infantil, se refiere al proceso y al resultado en general durante la etapa infantil en lo que interviene la maduración, el crecimiento y el aprendizaje; todo, en suma, contribuye al despliegue evolutivo del infante en todas sus dimensiones y en la interrelación de estas, así como también en relación con lo externo. Se trata de la totalidad de cambios cualitativos y cuantitativos originados por factores endógenos y exógenos que ocurren en la etapa infantil; además, estos cambios (de cualquier tipo), son los que hacen ver las diferencias que hay entre esta etapa evolutiva y las posteriores.

La visión del niño como sistema multidimensional, hace referencia a un desarrollo infantil conformado por áreas, dimensiones o sistemas y sus sub-sistemas. En la literatura de la psicología infantil, existe infinidad de maneras de dividir el desarrollo infantil, una de las divisiones que más se consigue es la siguiente: física, cognitiva, espiritual, moral, lenguaje, motora, sexual, social y afectiva. Hay quienes reducen el número de conformaciones, de hecho, algunos unen lo afectivo o lo emocional con lo social y dentro de estas conformaciones agregan lo moral, sexual, social, afectivo, así como también algunos indicadores de la formación de la personalidad. Es difícil que se unifiquen criterios, las divisiones son figurativas y

generalmente obedecen a fines propios de quien las está estudiando. Se considera que lo importante de todo es, tomar en cuenta los factores que inciden, tanto endógenos como exógenos, si se va a estudiar un aspecto o una de las dimensiones.

De acuerdo con Ocaña y Martín (ob. cit.), al estudiar la afectividad, es preciso hacerlo desde varios ángulos, desde lo afectivo en interrelación con lo cognitivo, lo social con lo afectivo, lo afectivo con la conducta; todo interconectado. Esta perspectiva holística es tomada en cuenta en el presente estudio por lo que versa sobre diferentes dimensiones del desarrollo infantil y la interconexión entre ellas; de modo que para estudiar la afectividad infantil en el contexto de las relaciones sociales del niño/a con sus iguales y el docente, se debe tener presente la conexión con los factores externos y las dimensiones del desarrollo global.

En cuanto al desarrollo socio-afectivo, Ocaña y Martín (ob. cit.) hacen referencia a una dimensión del sujeto que se relaciona con la formación de vínculos con otras personas, se refiere al desarrollo de los afectos, emociones y sentimientos y a la construcción de una personalidad propia que involucra motivaciones, intereses, autoconocimiento de modo interpersonal y aunque se despliega a lo largo del ciclo vital, sus funciones se establecen en la infancia.

El desarrollo socio-afectivo es una dimensión que reúne elementos que son singulares en el sentido de no encajar como procesos propios de las estructuras y funciones de las demás dimensiones del desarrollo global, por ejemplo, la autoestima y los afectos no se clasifican en la dimensión psicomotora, ya que esta última básicamente, además de caracterizarse por lo neurológico, biológico y mental, su centro es “motor”; la dimensión motora pudiera relacionarse con el esquema corporal, (forma de percepción y construcción cognitiva sobre sí mismo en cuanto a su cuerpo y el espacio), ya que este esquema mental contribuirá a la conformación de la autoimagen y el autoconcepto que son elementos básicos de la construcción de la autoestima. Todo lo relacionado a lo afectivo: vínculos con lo externo (personas, animales, cosas, situaciones, momentos, otros), estima hacia sí mismo, emociones, sentimientos de todo tipo y elementos que ayudan a conformar la personalidad, se ubican en la dimensión socio-afectiva.

Según Ortiz (ob. cit.): “...en su actividad cotidiana, el ser humano desarrolla distintos procesos afectivos que constituyen vivencia y/o regularidades afectivas que influyen y deciden su actuación por determinado periodo de tiempo, por lo que tienen un carácter humano” (p. 7). En otros términos, a partir de vivencias e interacción con el entorno social y físico, el ser humano a lo largo de su vida o mejor dicho, desde temprana edad, desarrolla procesos afectivos (afectos, emociones, sentimientos) que condicionan su actuación durante cierto tiempo debido a factores circunstanciales.

El proceso afectivo en global es lo que comúnmente se le llama “afectividad”; de acuerdo con Seco (2019), la afectividad es el “...conjunto de manifestaciones psíquicas y conductuales que el ser humano expresa a través de emociones y sentimientos. Estas manifestaciones pueden ser de agrado o desagrado” (p. 104). En otros términos, hace referencia a un proceso de individualización en el plano subjetivo, donde lo psíquico y lo conductual se correlacionan, lo interno se exterioriza a través de la expresión de afectos, sentimientos y emociones, lo cual generalmente se clasifican en positivas y negativas con respecto a si mismo, hacia los demás, animales, cosas o circunstancias. Una de las cosas peculiares de la afectividad es que, de acuerdo con Mejía y Lozano (2019), implica, entre otras cosas, una función energética traducida en fuerza o impulso.

La afectividad es el panorama y/o la viva expresión del desarrollo socio-afectivo. En la adolescencia, juventud, adulterz y vejez se experimenta afectividad, pero la etapa infantil no es la excepción. Seco (ob. cit.), plantea que “La comprensión de la afectividad infantil es más difícil que la de cualquier otro sector del psiquismo infantil por lo que hay especificidad en sus modos de sentir...” (p. 72). Esto denota lo particular de la afectividad infantil, no sólo en cuanto a otros sectores de su psiquismo, sino también en torno a la afectividad de las otras etapas evolutivas, debido a que existe una subjetividad en la infancia que es irrepetible en los demás momentos del ciclo vital. De allí que, muchos autores defienden la perspectiva de la infancia como momento evolutivo determinante en la vida posterior.

Según Seco (ob. cit.): “...la afectividad infantil es el compuesto de afectos, emociones y sentimientos que influyen poderosamente en el resto de las capacidades

y funciones del sujeto y constituye uno de los ejes de la personalidad” (p. 73). Es decir, al igual que en las demás etapas evolutivas, la infancia vive una afectividad traducida en afectos, emociones y sentimientos, pero la diferencia es que durante esta etapa la afectividad contribuye en la conformación y asentamiento de bases de la personalidad.

Soler (ob. cit.), plantea que la afectividad en la etapa infantil se caracteriza por que hay más sensibilidad a los pequeños acontecimientos, esto lleva a que los infantes tengan cambios bruscos de humor y experimentan diferentes emociones; durante esta etapa predominan las emociones más que los sentimientos; las emociones son más intensas y más rápidas; los infantes pueden pasar facialmente de la risa al llanto; generalmente, no se acuerdan del motivo o estímulo que les causó un determinado estado emocional; los estados emocionales son menos profundos que los de los adultos; los infantes son más impulsivos y buscan el bienestar emocional; el egocentrismo también se cumple para las emociones, ya que buscan su propio placer sin pensar en los demás; los infantes se sienten desprotegidos y necesitan que les cuiden; las figuras de apego se convierten en su base de seguridad de afecto y facilitan la seguridad suficiente para explorar el mundo; usan ciertas emociones para atraer la atención del adulto.

De acuerdo con Ortiz (ob. cit.), en la infancia, los afectos aparecen bruscamente de forma repentina, puesto que surgen en relación con determinadas condiciones que ya ocurrieron u ocurren, cuando ha sucedido algo, bien sea un acontecimiento esperado o inesperado. Por ejemplo, puede estar esperando o no una noticia desagradable pero el afecto aparece sólo cuando la noticia es recibida. Algunos ejemplos de afectos son: los estallidos de cólera, los arrebatos de alegría, la agitación, los estados de ánimo, la desesperación, entre otros. Por lo visto, los afectos no surgen progresivamente a través del tiempo, sino en un momento dado y de forma violenta, lo cual va a depender del estímulo o motivo que los active.

Ortiz (ob. cit.), plantea que “El afecto se produce en aquellas situaciones en las cuales, por causas objetivas o subjetivas, el sujeto no puede realizar una conducta adecuada” (p. 7). Dicho de otro modo, se trata de una forma de reacción que actúa

como desorganizador emocional cuando el sujeto encuentra que no tiene el control del asunto o la situación, por ejemplo, ante una situación de extrema peligrosidad, el terror invade al niño si no puede hallar una salida adecuada a dicha situación. “Los afectos son procesos afectivos intensos que van acompañados de manifestaciones fisiológicas” (Ortiz, ob. cit., p. 8). Dicho de esta forma, por ejemplo, el cambio de ritmo cardiaco, el llanto y la sudoración podrían acompañar al infante en el momento de sentir terror ante una situación de extrema peligrosidad en la que no logra obtener escapatoria.

Las emociones son intensas y bruscas; surgen durante un periodo breve frente a situaciones que ya ocurrieron u ocurren, de hecho, surgen con antelación a la situación. Este proceso afectivo puede organizar, desorganizar y activar la actuación del niño; su carácter situacional es diferente a los afectos. Por ejemplo, la alegría ante un éxito, la tristeza ante un fracaso, el disgusto ante situaciones adversas, entre otras. Son impulsos instantáneos acompañados de reacciones fisiológicas moderadas. (Ortiz, ob. cit.). En otros términos, al igual que los afectos las emociones van acompañadas de reacciones fisiológicas, pero más moderadas que las reacciones fisiológicas de los afectos, y las emociones son aún más breves.

En el caso de los niños, por ejemplo, un infante puede sentir una emoción cuando ve llegar a la madre al salón de preescolar y esta emoción podría estar acompañada de un cambio de ritmo cardiaco. “Los sentimientos, por su parte, también son reacciones, pero representativos en ausencia de estímulo original” (Ortiz, ob. cit., p. 9), es decir, los sentimientos alcanzan permanencia y se independizan de las circunstancias medioambientales que las produjeron. En este caso, algunos ejemplos son: vergüenza, amor, odio, pánico, entre otros.

Según León (2007), en general la afectividad se caracteriza por: (a) Función energética, la cual se refiere a la fuerza o el impulso; (b) Función de signo: esta función indica el propio estado de ánimo; (c) Función valoración de situaciones: por medio de esta se valoran las situaciones en el sentido de percibirlas como agradables o desagradables. Dicho de manera figurativa, la afectividad se manifiesta y se diferencia de otros procesos psíquicos del sujeto debido a su nivel de grado

impulsividad, estado de ánimo que va acompañado de un carácter evaluador, por ejemplo, el niño siente terror (afecto muy intenso), acompañado de reacciones generales (llanto y exaltación) ante algo que considera degradable (situación de extremo peligro).

Por tanto, la afectividad tiene lugar en el psiquismo del sujeto y su proceso se completa en el manifiesto bien sea, por medio de conductas discretas como es el caso del pensamiento que surge en función del afecto, emoción o sentimiento que se está experimentando o bien, de modo externo a través de reacciones fisiológicas tales como exaltaciones, cambio de ritmo cardiaco, sudoración, y/o hacia lo exterior como, por ejemplo, caminar, saltar, sentarse, besar, golpear, abrazar, entre otros. En otras palabras, la afectividad, o mejor dicho, los procesos afectivos se traducen en una actividad psíquica y conductual.

Según Ocaña y Martín (ob. cit.): “Los factores que condicionan el desarrollo afectivo son la maduración, el temperamento y el proceso de socialización” (p. 36). Esto significa que la afectividad es un constructo complejo debido a que recoge del aporte de cada factor endógeno y exógeno, de lo cual se va teniendo un resultado, cuyo proceso siempre es activo, es decir que tanto la maduración y demás factores endógenos como los factores exógenos (lo social) van a estar constantemente en conjugación de forma compleja a lo largo de toda la vida; la afectividad la vive y experimenta el sujeto de forma interna, pero es intuible y observable a través de la conducta.

En torno al término “conducta” en los seres humanos, Freixa (2003), considera que se clasifica en visibles para los demás y escondidas (dentro del organismo). Lo que significa en ambos casos, se trata del fenómeno “conducta”. Esta perspectiva surge en contraposición al concepto tradicional de conducta, el cual hace mención de un fenómeno que es observable; concepto que se desliga de los fenómenos psíquicos o mentales.

Bleger (2009), intenta abarcar otros sectores mucho más vastos que los que el conductismo caracteriza con respecto a la conducta; este autor manifiesta lo siguiente: “...la conducta es toda manifestación del ser humano cualquiera sea sus

características de presentación.” (p. 26). Es decir, que la conducta se corresponde con todas las formas de manifestación independientemente como aparezcan.

Desde este ángulo, Bleger (2009) expone que la conducta se presenta de tres formas diferentes, las cuales están clasificadas en tres áreas: mental, corporal y la actuación en el mundo externo. El autor plantea que estas tres áreas son coexistentes pero la tendencia común es que un área predomina sobre las otras cuando estas últimas están muy poco desarrolladas. A veces se produce una variación en cuanto al área predominante generándose manifestaciones entre áreas de forma equivalente o contradictorias.

El autor citado hace una interesante esquematización de tres formas de conducta humana; una ocurre en la mente como la imaginación o los pensamientos, los prejuicios, las creencias, entre otros; la segunda área es corpórea, relacionada generalmente con lo fisiológico, por ejemplo, palpitaciones fuertes, temperatura baja, temblor, sudoración entre otros y el área de actuación en el mundo exterior, es la agrupación de conductas observables, tales como gritar, llorar, correr, regañar, golpear, caminar y otros. Esta última forma de conducta se puede observar con facilidad en un niño, pero las conductas de las otras dos áreas podrían ser discretas, lo que hace difícil identificar amplia y profundamente una conducta infantil o humana.

Lo otro que resulta relevante de lo planteado por el autor, es que un área tienden a predominar sobre las otras, lo cual es totalmente aceptable puesto que, por ejemplo, adultos como es el caso de padres y docentes, podrían saber acerca de la importancia de tener paciencia, saber escuchar, tratar con cariño a los infantes, de hecho lo tienen presente en sus mentes, pero su área corpórea se activa con emociones como es el caso de la ira ante la pérdida de paciencia, lo que implica exaltación y aceleración del ritmo cardíaco y ante el mundo exterior, es decir, ante el niño que rompió un florero o desobedece sus órdenes, su respuesta es golpear, regañar, pellizcar, castigar, entre otras.

Las tres áreas de conducta propuestas por Bleger, también podría aplicarse a los infantes, por ejemplo, el niño puede imaginar lo bonito que podría ser ir al aula preescolar y hacer nuevos amigos para jugar (área mental), este pensamiento o

imaginación es algo que ha venido elaborándose en conversación con su madre, de modo que la función de ella fue prepararlo psicológicamente para experimentar el cambio de ambiente pero cuando la madre lleva el niño al aula y él observa que ella se retira, de repente su cuerpo empieza a temblar y junto a eso, el niño experimenta nerviosismo (área corpórea), todo lo cual se exterioriza a través del llanto, el quedarse en un rincón y no interactuar con los demás niños del aula. En este ejemplo se puede notar la predominancia de las áreas corpóreas y de actuación al mundo exterior, sobre el área mental.

La teoría de la conducta descrita por el autor Bleger, realmente intenta ser amplia, profunda y sobre todo, figurativa a la hora de explicar lo relacionado a las conductas, sin ir muy lejos, la autora de esta investigación le resultó muy apropiada para interpretar el mecanismo de las conductas relacionadas con los actores o sujetos claves referentes a la afectividad del niño/a dentro de las relaciones sociales con sus iguales y el docente. Hay que recordar que, se trata, sobre todo, de un continuo bullir de expresiones de sentimientos, afectos, emociones traducidas en actitudes y conductas.

La afectividad implica un psiquismo que actúa como “centro de comando”, por lo que se dispone de la actividad mental del sujeto. Según Fresina (1999), el psiquismo actúa por medio de leyes, las cuales son de “...doble tendencia a afirmar el placer (satisfacción) y negar el placer (necesidad), es compartida por los animales que tengan intencionalidad” (p. 37). En otras palabras, el psiquismo se condiciona por medio de una lucha entre la necesidad y la satisfacción; el psiquismo es el centro funcional y/o abstracto del sujeto que comanda tanto lo cognitivo como lo afectivo, ya que, al existir una intencionalidad, significa que hay actividad cognitiva y al pretender lograr la satisfacción del placer o evitar el placer, se está relacionado con lo afectivo. Fresina (ob. cit.) agrega lo siguiente:

La esencia del funcionamiento de lo psíquico no es más que una continua lucha entre dos fuerzas que tienden a producir efectos contrarios. Una es la fuerza de la intencionalidad expresada en la ley del psiquismo que empuja hacia la afirmación del placer y la negación del placer; y la otra está constituida por el total de condiciones o

factores externos y neurológicos internos que tienden objetivamente a que se produzca el placer y a negar el placer. (p.46)

En otras palabras, el psiquismo va tomando caracteres en función de un proceso de controversia entre: (a) la intencionalidad (actividad cognitiva) que lleva al sujeto al logro de la satisfacción y evitación el placer o carencia; y, (b) los factores endógenos y exógenos que conllevan a la lucha entre la satisfacción y el placer o carencia. Es decir, que lo subjetivo o mejor dicho, el fenómeno afectivo está no sólo en lo psíquico, hay otros factores endógenos que contribuyen a generarla. De modo que, los procesos afectivos o la afectividad modula por medio de una lucha entre satisfacer o no una necesidad y también por medio de factores internos y externos del sujeto. De allí que el psiquismo de un sujeto no es el mismo que psiquismo de otro; cualquier persona, incluso, los niños y niñas, así como también los adultos que los educan, no están exentos de esto.

La afectividad se modula por el psiquismo, pero como se ha dicho en muchas ocasiones, también depende de otros factores internos; estos factores se hayan en otros sistemas del desarrollo global humano, otros niveles de abstracción tanto en lo estructural como en lo funcional. De acuerdo con Yuni y Urbano (ob. cit.) el desarrollo humano y por ende, cualquier dimensión del desarrollo “...depende de influencias normativas especialmente aquellas relacionadas a procesos madurativos de naturaleza biológica (fenómenos esperables tendencialmente para una estadio específico)” (p. 26). Es decir, el desarrollo obedece a la maduración que tiene la virtud de generar cambios cualitativos tan sólo por el hecho de estar con vida; son adquisiciones de carácter biológico correspondientes según la etapa evolutiva, en la cual el sujeto se encuentra.

Dentro de los factores internos que condicionan la afectividad se halla no sólo la maduración, sino también el temperamento, de la cual autores como Ocaña y Martín (ob. cit.), plantean que “...existen diferencias individuales importantes en el desarrollo afectivo. Estas se pueden explicar por el temperamento de cada niño, que es heredado” (p. 37). De modo que, el temperamento no es directamente un factor

modulado por influencias externas, sino que sus bases se encuentran principalmente en lo biológico-heredado.

Desde el punto de vista neurológico, los procesos afectivos también tienen explicación en cuanto a su origen. Según Morgado (2015):

Cualquier respuesta o reacción emocional consiste en tres tipos de componentes: el conductual, el autónomo y el hormonal. El componente conductual son las respuestas musculares y las posturas corporales adecuadas a la situación que produce la emoción. Es, por ejemplo, el conjunto de movimientos, gestos y palabras que una persona puede realizar cuando se siente atacada y adopta una actitud defensiva. Ese comportamiento es facilitado por respuestas de su sistema nervioso autónomo que movilizan la energía corporal necesaria para el mismo. Tales respuestas incluyen la activación del sistema nervioso simpático para aumentar la frecuencia cardíaca y el aporte de sangre a los músculos. Al mismo tiempo, las glándulas suprarrenales liberan hormonas que potencian esa movilización energética. La médula suprarrenal libera a la sangre hormonas esteroides, como el cortisol, que contribuyen igualmente al aporte energético. (p. 7)

En términos un poco más precisos, las respuestas afectivas (conducta), es decir, gestos, movimientos, palabras entre otros, se producen debido al papel del sistema nervioso autónomo, el cual activa la energía del propio cuerpo. A su vez el papel que cumple el sistema nervioso autónomo, influye en el sistema simpático, con el cual se aumenta la frecuencia cardíaca y aporta sangre a los músculos. De manera simultánea, las glándulas suprarrenales liberan hormonas que también cumplen la función de contribuir en la movilización energética. La médula suprarrenal expulsa a la sangre hormonas esteroides que ayudan de igual forma en aportar energía.

Morgado (ob. cit.), agrega que dicho procedimiento, "...puede ser captado por el propio cerebro consciente, particularmente por la corteza somatosensorial en el lóbulo parietal, y percibida en forma de sentimientos "(p. 7), es decir, que la actividad conductual y fisiológica planteada anteriormente por el autor en referencia podría convertirse en un acto consciente del propio sujeto y esta conciencia se hace posible debido al trabajo de la corteza somatosensorial en el lóbulo parietal, (actividad neurológica) y es percibida en forma de sentimientos. Dicho de otro modo, la

conciencia permite al cerebro percibir el estado físico de su propio cuerpo, (sus propias reacciones emocionales), todo lo cual resulta ser algo que relativamente especial, en el sentido que el sujeto no siente cada uno de los componentes anteriormente mencionados de la respuesta emocional, sólo tendrá una percepción global, integrada y específica que invade la mente, en algo muy propio y subjetivo denominado “sentimiento”.

En términos muy puntuales, las emociones no tienen conciencia mientras que los sentimientos se generan al involucrar el pensamiento en el proceso emocional. En realidad, esta experiencia interna (la afectividad) es algo que hace diferente un sujeto de otro, es lo que ayuda a definir a un sujeto como ser individual. Las perspectivas sobre la especiación y la individualización son otras formas de entender lo relativo a factores endógenos que impulsan la afectividad. Amar y Martínez (2011) plantean que el desarrollo global infantil y, por supuesto, el desarrollo afectivo infantil está compuestos por tres elementos: la especiación, la individualización y la socialización.

En esta oportunidad, se despliegan los dos primeros elementos (especiación e individualización), ya que se está planteando lo relacionado con factores endógenos. Respecto a la especiación, este fenómeno actúa para asemejar un ser humano con otro, pero a su vez, diferenciarlo de otra especie viva. Álvarez y Jurado (ob. cit.), alegan que esta dimensión “...hace referencia a las relaciones de carácter biológico estrechamente vinculados con el mundo físico, así como también con los procesos de supervivencia, crecimiento y desarrollo” (p. 5), es decir, la dimensión que se define como especiación es la encargada de actuar sobre la base de lo biológico, y su función principal es la adaptación del organismo en el proceso de supervivencia, crecimiento y desarrollo en torno al mundo exterior. La historia cuenta el largo periodo (millones de años) que transcurrió para llegar a la especie que existe hoy en día, una especie que es capaz cognitiva y efectivamente de regular sus conductas para adaptarse al entorno físico-socio-cultural.

En cuanto a la individualización, los organismos se desarrollan según un código o plan genético que consiste en una serie de cambios programados, tanto en la forma del organismo como de su complejidad, integración, organización y función.

Para llegar a su plenitud, en este plan genético también se debe tomar en cuenta las consecuencias de las experiencias tempranas y las primeras interacciones que hacen de cada sujeto, sea un ser único definido como “individuo”. En otros términos, el desarrollo infantil se mueve a través de las interacciones con el entorno y por el mismo sujeto con sus propias actividades. La individualización, es el proceso en que el infante adquiere un carácter de irrepetibilidad que lleva darle significado particular a la manera de construir experiencias, valorar y proyectar la propia existencia. (Álvarez y Jurado, ob. cit.)

Aún, para conformar al sujeto como ser irrepetible, se requiere del cruce de factores biológicos, psicológicos y cultura para llevar a cabo transformaciones cuantitativas (estatura, peso, otros) y cualitativas (afectos, inteligencia, pensamiento, otros). El sujeto de temprana edad, logra su autonomía (individualización) cuando alcanza el reconocimiento del otro. La socialización, por su parte, se refiere al despliegue del desarrollo social del sujeto desde temprana edad, a partir de sus relaciones socio-culturales; la socialización ocurre en una cultura que caracteriza a una comunidad, dando cuenta su forma de vivir transmitida de generación en generación. El desarrollo del sujeto toma carácter de historicidad y de construcción colectiva, generando una red de significados elaborados en la interacción interindividual e intergrupal. (Álvarez y Martínez, ob. cit.)

De acuerdo con lo anterior, la afectividad infantil se va moviendo y transformando por medio de la especiación e interiorización del niño y que se manifiesta no sólo a nivel mental o corpóreo, sino también a través de su actuación en el mundo exterior, con conversaciones, expresiones de sentimientos, de emociones, afectos, entre otras manifestaciones dentro de relaciones sociales, en el mundo físico y frente a sí mismo. La especiación está determinada biológicamente, consiste en un conjunto de normativas universales que rige a la especie. A través de esta, se aprecian conductas afectivas propias o esperables en los seres humanos. La individualización por su parte, es la dimensión de lo singular, lo irrepetible que hay en el sujeto y por ende, en cada niño y niña. De modo que la afectividad también emerge de una forma singular en todos y cada uno de los infantes.

Es imposible dejar por fuera los factores exógenos. Muchas teorías se debaten en cuanto a las influencias de desarrollo humano; unas defienden los factores genéticos otras los factores ambientales y otras la interacción entre ambos factores. La cuestión es, como ya se dijo anteriormente, para estudiar un desarrollo, en este caso el afectivo infantil, es preciso tomar en cuenta todos los factores que influyen directa y indirectamente en el mismo, de lo contrario se obtendría de esos estudios resultados errados y podría tomarse decisiones también erradas.

Los factores externos o exógenos se refieren a todo lo relacionado con el entorno físico y social. La autora de esta investigación no halló en qué dimensión del entorno se incluye los vínculos afectivos con mascotas, por tanto, consideró que forma parte de la dimensión física, pues a pesar de que los animales, también manifiestan sentimientos. Dentro de este plano físico están los objetos de todo tipo que de una u otra forma van a influir en la afectividad, por ejemplo, la muñeca de trapo es conductor afectivo de un infante, a través del juego con la muñeca, la niña manifiesta sentimientos afectos y emociones.

En cuanto al entorno social. (Influenciado fuertemente por lo cultural), es la dimensión en que se sitúan las personas con las se tiene relaciones socio-afectivas o, que influirán de forma directa o indirecta en los procesos afectivos. Se sabe, que el primer contacto afectivo del sujeto es con la madre, este inicia desde la vida intrauterina; esta vinculación tiene lugar, según la Unicef (2011), cuando se piensa en él o ella, cuando se le habla o se le canta, cuando lo tocan a través de “la panza” cuando la mamá cuida su salud y renuncia a cosas que les hace mal al bebé y a ella. En otros términos, estando dentro del útero de la madre, se produce una conexión psíquica entre ambos sujetos.

Según Seco (ob. cit.), los niños desde el vientre se forman “...con capacidad de aprender, pre-orientados a buscar y preferir estímulos sociales y necesidades de vínculos afectivos con algunos miembros de su especie” (p. 37), es decir, que el infante desde la etapa intrauterina se va formando con capacidades innatas para establecer y mantener vínculos con algunas personas. Es lógico pensar que el infante, a pocas horas o incluso, segundos de nacido, de manera innata, busque a la madre

para seguir con ella el vínculo establecido desde la etapa intrauterina. Este vínculo afectivo se formó cuando el bebé estaba en etapas embrionaria y fetalita, lo que significa que aún no contaba con las capacidades sensoro-perceptivas y/o cognitivas para diferenciar entre la madre y él o ella, lo cual es una condición bio-neuro-psicológica con la que se mantiene durante los primeros momentos después de su nacimiento. Este vínculo afectivo se mantendrá, si la madre sigue interactuando afectivamente con su bebé.

Amar, Abello y Tirado (2004) plantean que “La madre transmite el afecto al niño desde que nace y con la lactancia, que además de la leche, le proporcionará ese amor maternal psicológicamente indispensable para su desarrollo” (p. 18). En otros términos, la madre le proporciona alimento y amor a través de su conexión por medio de la lactancia. Al pasar los días y los meses, las capacidades cognitivas del bebé se van desarrollando, de hecho, con la ayuda de los contactos sociales que le proporciona no lo sólo la madre sino también el padre, y demás miembros de la familia, irá formando otros vínculos afectivos.

Es preciso tener en cuenta lo planteado por Sandoval (2012), para esta autora, “En casi todas las culturas la madre desempeña el papel central respecto al cuidado del niño durante sus primeros meses de vida, pero también hay algunas en las que el padre se ocupa igualmente de esas tareas” (p. 140). Es decir, que no en todos los casos, la madre es la primera figura que genera un lazo afecto con el bebé, en su lugar, a veces suele generarlo el padre. Incluso, un vínculo afectivo de gran potencial podría surgir con otro familiar o no familiar.

De acuerdo con Calderero (2014), la familia y las relaciones familiares son las primeras y principal influencia en la educación de los niños. En otros términos, es el entorno socio-afectivo que influirá en la iniciación del infante en cuanto a la construcción de valores, aprendizajes, modales, hábitos, entre otros que se van a reflejar en su sentir y actuar día a día, incluso, cuando el infante esté interactuando con otros agentes socializadores como es el caso de otros grupos familiares, vecinos, cuidadores con fines de lucro, escuela materno-infantil, entre otros.

De acuerdo con Amar, Abello y Tirado (ob. cit.), el hogar y la familia son la base de la internalización cultural. De allí que su función trascienda criterios estrictamente reproductivos, económicos y de satisfacción de necesidades básicas y psicológicas. Lo que significa que la familia constituye el lugar donde se asienta las bases culturales del sujeto. Delval (2004) plantea que las relaciones socio-afectivas con los padres, “...pone en marcha determinados estilos de interacción que modula el tipo de relación y que tiene determinadas consecuencias a nivel el desarrollo personal y social” (p. 33). Es decir, que los padres son los primeros educadores y el aprendizaje del infante implica formas de relacionarse con los demás, lo cual incidirá tanto en sí mismo como en los otros.

Para Ocaña y Martin (ob. cit.), numerosas investigaciones estudiaron los distintos patrones de actuación de los padres respecto a la educación de sus hijos. Estos estudios se basaron en el modelo tradicional de socialización familiar. Este modelo otorgaba una influencia casi exclusiva a la familia como agente de socialización. Las dimensiones estudiadas por este modelo son: (a) grado de control que ejercen los padres sobre las conductas de los hijos; (b) nivel de comunicación que se observa en las relaciones; (c) exigencia de madurez hacia los hijos; y (d) grado de afecto en la relación. Combinando estas dimensiones surgen tres estilos educativos con diferentes efectos de socialización de los niños: (a) autoritario, lo cual hace referencia al alto grado de control y exigencias de madurez, bajo nivel de afecto (explícito) y comunicación; (b) permisivo, referido al alto grado de afecto y comunicación pero con escaso control de conducta y exigencias de madurez mínimas; y, (c) democrático, alto nivel de afecto explícito y comunicación, combinado con alto nivel de control y exigencias de madurez ajustadas.

Este modelo es lo que actualmente se sigue tomando como válido, pero de acuerdo con Ceballos y Rodrigo (citados en Ocaña y Martin, ob. cit.), han realizado importantes aportaciones mejorándolo y asumiendo el modelo socializador actual denominado modelo de construcción conjunta e influencias múltiples. Desde este modelo, se asume que, el proceso de socialización no es tan lineal o coherente, ni da

lugar a consecuencias siempre predecibles, lo cual no significa que la acción educativa de la familia sea imprescindible e improvisada según las circunstancias.

Se sigue tomando en cuenta el modelo tradicional, ya que en este modelo se halla elementos de continuidad que permiten diferenciar esos estilos, pero se debe asumir que no son puros ni rígidos y que el estilo educativo de una familia se matiza en función de las características psicológicas del hijo, la edad del mismo y su percepción de las prácticas educativas de los padres. (Ocaña y Martín, ob. cit.)

Con respecto a los estilos de padres (autoritario, permisivo y democrática), se considera que, ciertamente sólo son patrones de referencia literarios, pues la realidad socio-afectiva, económica, política y cultural es tan compleja que los efectos de socialización de estos tres estilos no tienen lugar sin fusionarse con otras variantes; se sabe que todas las familias no son iguales, son diversas, tanto en composición como en la forma de ejercer sus funciones.

Es improcedente diagnosticar a los niños y niñas dentro del aula preescolar a partir de sus relaciones sociales con los iguales y con la docente, de modo tal que cuya causa de sus conductas o formas participación se deban a uno de estos tres tipos de padres. Existen de hecho, otros factores que, desde temprana edad, empiezan a modular su psiquismo y su actuación. De allí que, este estudio no busca centrarse en analizar los estilos de socialización de la familia, pues como se dijo, hay otros factores que desde temprana edad inciden en el desarrollo afectivo, lógicamente, se plantea esta idea sin desacreditar el papel de los padres o de la familia.

Respecto al modelo mejorado, en cuanto a socialización de los niños, también debe estar abierto a variaciones debido a las imprecisiones que se suceden en la interacción socio-afectiva entre padres, familia y niños.

En el entorno social del niño y la niña también hay otros agentes socializadores, como es el caso de la televisión, las redes sociales, la escuela e iguales. En este caso, vale destacar a la escuela e iguales ya que son los agentes con quien los niños y niñas suelen pasar la mayoría de su tiempo, después de la familia. Según Delval (ob. cit.), la televisión ha de ser un complemento a lo que aprenden en el ámbito familiar y otros contextos sociales; debe ser mediado por los adultos debido

a que genera mecanismos de empatía e identificación que se producen con sus modelos; además, los niños y niñas pasan mucho tiempo con este agente socializador, pues muchos padres lo usan como niñera o profesor.

El papel de los pares o iguales es diferente al de los adultos en cuanto al proceso de relaciones socio-afectivas o en su efecto, socialización, una vez que el infante ingresa al centro educativo comparte mucho tiempo con infantes de su edad, por tanto, es la primera vez que el infante se encuentra en igualdad de capacidades y condiciones. Esta situación le lleva a imitar conductas en general, a compararse con los demás, competir con ellos, resolver conflictos, coordinar acciones, entre otras. En definitiva, la influencia de los iguales es muy importante para los procesos socio-afectivos del infante.

El primer adulto ajeno a la familia, suele ser el educador; durante las primeras edades del infante, el papel del educador se asemeja al del cuidador, puesto que su propósito es el mismo, por esta razón el educador llega a ser una figura de apego secundaria. Aunque a medida que crece, el infante experimenta relación menos individualizada, es muy importante el papel de educador por lo que es el profesional, cuyas competencias le atribuyen el establecimiento favorable de un vínculo afectivo, incluso, para el infante es una referencia y su modelo es muy trascendental. (Delval, ob. cit.).

En suma, podría decirse, que el infante en sus inicios de vida, experimenta el proceso de socialización gracias al entorno familiar y posteriormente a otros agentes como es el caso de los iguales y el docente; existen otros agentes potenciales de socialización, los cuales deben ser regulados por los adultos, ya que suelen ser generadores de estímulos o referencias que pueden ser positivas, pero también negativas para los procesos psíquicos del infante.

La socialización en sí, también se puede explicar de otra forma. Es un proceso dividido en dos momentos, denominados: socialización primaria y socialización secundaria. Según Berger y Lusckman (2015): "...el individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la socialidad...existe verdaderamente una secuencia temporal, en cuyo curso el individuo es inducido a

participar en la dialéctica de la sociedad” (p. 164). En otros términos, en un primer momento el infante con un psiquismo “limpio”, es inducido a la sociedad, a sus costumbres, formas de relaciones y vínculos, normas, valores, entre otros, lo cual actúa sobre el infante modulando su desarrollo socio-afectivo.

En palabras de Muñoz, Crespi y Angrehs (ob. cit.), la socialización primaria ocurre en interacción con la familia. Estos autores exponen que de allí es la importancia de figuras de identificación como papá o mamá y su rol. Esta socialización se caracteriza por una fuerte carga afectiva y este proceso, es decir, la socialización primaria termina cuando el concepto del otro se ha establecido conscientemente en el sujeto. A partir de este momento inicia la socialización secundaria; el infante observa que el mundo de sus padres no es único. Aparecen muchos agentes intervenientes, entre estos los iguales y los educadores.

Para Berger y Luckman (ob. cit.), los procesos formales de la socialización secundaria: “...siempre presuponen un proceso previo de socialización primaria internalizada y persistente” (p. 177). Es decir, que debe tratarse con un yo formado anteriormente en la socialización primaria, lo cual se halla internalizado y puede persistir en el tiempo. De modo que el infante pasa por un proceso de aprehensión que será la base de aprendizajes posteriores, proceso que transcurre de su estadía en el contexto de la familia, a la participación en otros contextos sociales. Queda claro que la base de los aprendizajes posteriores, se halla en el contexto familiar. De allí que, en la presente investigación, al momento de analizar las relaciones sociales del niño y la niña con sus iguales y la docente, se debe tomar en cuenta lo que trae del contexto familiar, es decir, su comportamiento, en cuanto a tratos, afectos, sentimientos, emociones, valores, hábitos, entre otros.

La vida psicológica del infante, muestra una gran riqueza en cuanto a diversidad de estados de ánimo, actitudes, sentimientos, emociones, necesidades, valores, intereses. Todo, en suma, se presenta tan variable errática e imprevisible, que pareciera no responder a ninguna lógica; por eso es que la autora de investigación considera emplear el método fenomenológico, en primer lugar, porque por medio de las orientaciones de este método, se buscará estudiar de algún modo, el psiquismo y

las conductas tanto de los infantes como en las docentes, desde la propia perspectiva de ellos. Y, en segundo lugar, debido a que suele haber diversidad en las formas de relaciones sociales y las formas de afectividad infantil, lo cual puede resultar desconcertante lo que se consiga a través de este estudio.

Por tanto, la autora aspira percibir todo lo que está implicado con el objeto de estudio, así como también, espera poder captar elementos que aparentemente no guardan conexión con el fenómeno en cuestión. En otros términos, se pretende recibir el fenómeno tal y como se presente, de modo que se deberá evitar tener prejuicios y evitar también, la creación de categorías previas para que lo acontecido sea lo que haga posible la creación de categorías de análisis.

Las relaciones sociales del infante con sus iguales y el docente de Educación Preescolar

Según Vaughan y Hogg (2006): “Las relaciones que establece el ser humano son absolutamente necesarias para que pueda sobrevivir, aprender, amar y procrearse” (p. 11). Es decir, que el ser humano requiere formar parte de grupos de su especie para satisfacer sus necesidades elementales de todo tipo. Desde la perspectiva de lo social, el sujeto necesita de involucrarse en grupos sociales; es un ser social por excelencia; de hecho, desde sus primeros años de vida establece vínculos y relaciones socio-afectivas que determinarán las bases de su personalidad.

De acuerdo con Pozo y Crespo (2006), el término “social” hoy en día, denota diversidad dentro de la homogeneidad en cuanto a los procesos de interacción y comunicación, el carácter constructivo y creativo del pensamiento colectivo. En otros términos, los procesos sociales se acoplan a una dinámica compleja dependiendo del contexto social y sus cambios constantes. De allí que, las relaciones sociales tienen a ser diferentes unas de otras, incluso, dentro de una sola relación podría haber variantes, debido a que entran en juego muchos factores del ambiente socio-cultural y también aquellos que son propios de cada individuo.

Las primeras relaciones sociales del sujeto se hallan en el contexto familiar. No obstante, el término “relaciones sociales”, hoy en día, intenta abarcar otros

contextos. Según Otero, Zunzunigui y Belandy (2006), las relaciones sociales hacen referencia al “...tejido de personas con las que se comunica un individuo, a las características de los lazos que se establecen y el tipo de interacción que se produce” (p. 12). Dicho de otro modo, el término “relaciones sociales” se refiere a una interconexión de personas con el sujeto; dentro de estas relaciones se matiza una diversidad dependiendo del lazo o vínculo que se establezca.

En cuanto a los niños y niñas de temprana edad, las relaciones sociales que se establecen, tienen por lo general cierta carga afectiva, dependiendo del caso. Ya se sabe sobre las relaciones sociales con la madre, lo cual comúnmente se considera “vínculo afectivo”, (asociado al apego). También se establecen otras relaciones afectivas con los demás miembros de la familia; existen distintas realidades socio-culturales en la actualidad, en las que no siempre hay buenas relaciones sociales; a veces estas no son agradables o favorables para el infante. En todo caso, mientras se establezcan conversaciones, tratos e intercambios de cualquier tipo con los demás miembros familiares, de igual forma son relaciones socio-afectivas para el pequeño, pues a la vez que se relaciona socialmente con alguien, se activan los procesos afectivos, es decir, está de por medio, la afectividad infantil.

Según Mata (ob. cit.): “...las relaciones afectivas son las que creamos con las personas elegidas para formar parte de nuestro entorno íntimo de compromiso, de amistad, de amor o de cualquier circunstancia que implique conexión emocional profunda” (p. 37), es decir, las relaciones afectivas se diferencian de otros tipos de relaciones sociales, por su matiz afectivo; se activan los procesos afectivos con algún miembro de la familia o alguna amistad, adulta o iguales.

Después del contexto familiar, según Perpiñán (ob. cit), el contexto escolar: “...es el segundo agente socializador y ofrece al niño un escenario privilegiado para descubrirse a sí mismo, compararse con sus iguales y aprender las normas básicas para la interacción” (p. 144). Lo que significa que es el siguiente contexto socio-educativo que orientará y/o complementará el asimiento de las bases de la personalidad del sujeto.

Dentro del contexto escolar hay gran número de personas que cumplen diferentes funciones, pero en su mayoría, no tienen relación directa con los infantes, generalmente las relaciones socio-afectivas se generan con el docente y los iguales (en algunos casos también se establecen relaciones afectivas con el personal directivo, puesto que algunas, son personas empáticas y esto ayuda a que surja este tipo de relación con los infantes)

Las relaciones socio-afectivas con iguales, por un lado, están compuestas de caracteres que las identifican como lo que son “un tejido de personas que interactúan con el sujeto”, por otro lado, también presentan caracteres que las hacen diferentes de las relaciones socio-afectivas con los adultos. En cuanto a los caracteres de la particularidad se halla que el infante, hasta hace poco, acababa de descubrir que su mundo no está constituido únicamente por sus padres y familia, ahora es un mundo más amplio, porque participan otros agentes socializadores. Este es el primer momento en que el sujeto empieza “abrir las alas para emprender el vuelo y para agruparse con sus iguales”.

Según Baron y Byrne (2005): “La mayoría de nosotros establece amistades casuales con los semejantes que comparten nuestros intereses desde la infancia. Estas relaciones tempranas tienden a consistir en una simpatía mutua basada en el afecto positivo” (p. 314). Es decir, que a lo largo de la vida se han mantenido algunas relaciones afectivas que nacieron durante la infancia, y el motivo de este surgimiento se debe a que ambas partes han tenido los mismos intereses. Esto se observa en los infantes, generalmente se establecen pequeños grupos dentro de un contexto social determinado y estas agrupaciones obedecen a intereses en común.

De allí que, se continúa con el proceso de socialización; el niño es incorporado a un grupo social de iguales; se establecen relaciones socio-afectivas, las que, a su vez, son condicionadas, entre otras cosas, por las necesidades propias del infante; estas necesidades al ser cubiertas en las relaciones, ayudará al establecimiento de vínculos afectivos (amistades muy unidas). De acuerdo con Baron y Byrne (ob. cit.), otros de los factores por los cuales surgen relaciones socio-afectivas entre iguales son:

la edad del infante, etapa de desarrollo, sexo, capacidades intelectuales, motivaciones y actitudes. Es decir, se trata de elementos en común con sus iguales.

Seco (ob. cit.), plantea que las relaciones con los iguales inician el primer año de vida, aunque al principio es fundamentalmente diádica y suele tener a los objetos como vehículos de interacción social. En otras palabras, desde mucho antes de los tres años de edad, el infante establece cierta relación con iguales. Esto se debe, quizás, a que su capacidad cognitiva le permite percibir que no sólo existen familiares como es el caso de los padres u otros adultos cercanos.

Wallon (citado en Hernández, ob. cit.) a partir de los seis años de edad se consolida la integración en el grupo, es decir, se dan juegos colectivos. Osterrieth (2008), establece cuatro etapas en la evolución de las relaciones entre iguales. La primera se caracteriza por la actividad especialmente solitaria, donde el bebé presta muy poca atención a sus compañeros y su relación se limita a la apropiación de objetos o a juegos alternativos; la segunda etapa se denomina “juego paralelo” (tres años de edad); en esta etapa los niños buscan a otros para estar juntos, la existencia del otro o de los otros es percibida y aunque cada uno desarrolla su actividad particular, las tentativas de comunicación son escasas y no se da la actividad organizada.

La tercera etapa (cinco años de edad) se denomina “juego asociativo”, el grupo se extiende a varios participantes entre los cuales se dan frecuentes interacciones surgiendo esbozos de asociaciones y de convenciones reciprocas que son tentativos de organización colectiva, las cuales frecuentemente son amenazadas por la incapacidad de los participantes en sentar una finalidad común, así como de poner sus medios para lograrla; la cuarta etapa se caracteriza por organización de la actividad colectiva y se corresponde con los juegos reglados. (Osterrieth, ob. cit.)

De acuerdo con lo anterior, los infantes experimentan etapas evolutivas en cuanto a las relaciones sociales; en el primer momento, su atención se centra a la manipulación de objetos; en el segundo momento, el infante quiere estar con sus iguales, sin embargo, la tendencia a la comunicación es escasa y no surge la actividad organizada; en el tercer momento, el grupo se amplía a un mayor número de

integrantes, surgen frecuentes interacciones en forma de asociaciones y de convenciones reciprocas que tienden a la organización colectiva, las cuales suelen limitarse por la incapacidad de los participantes en establecer un propósito en común. Por último, el cuarto momento, surge cuando las limitaciones de las etapas anteriores son superadas y los infantes están preparados cognitivamente para los juegos reglados.

Estas formas de relaciones no sólo se dan en el hogar, sino también en la institución de educación infantil, donde se implementa la Educación Inicial, la cual se desarrolla en su fase maternal y preescolar, contextos donde los infantes invierten mayor tiempo, no sólo en juegos en solitario, sino también en interacción con iguales, debido a la dinámica que emerge en dicho contexto (Jornada diaria, planificación, actividades libres, actividades en el exterior, entre otros).

Osterrieth (ob. cit.) plantea que, entrando en edades más avanzadas, comienzan a estructurarse agrupaciones en torno a preferencia y por semejanzas personales compartidas. En esta oportunidad la concepción sobre la amistad es muy particular; para los niños, un amigo es un compañero de juego; las percepciones que tienen los niños sobre los compañeros los lleva a diferenciar entre preferidos y rechazados. Las preferencias se relacionan con comportamientos de amistad, cooperación, ayuda, participación en las actividades de grupo y el cumplimiento de las reglas. Es decir, los niños de la etapa preescolar se agrupan debido a cosas en común, como ya se mencionó: edad, sexo, intereses y otros; además están en capacidad de tener preferencia, así como también, de rechazar; las relaciones se perciben como momentáneas, pues generalmente se agrupan para compartir el placer y la realización de las actividades (frecuentemente relacionadas con el juego).

Seco (ob. cit.), plantea que debido a las relaciones con los iguales se van desarrollando conductas sociales, el infante se ve inmerso en una organización social con redes de dominio y cohesión; de igual forma este tipo de relación da lugar a importantes efectos de socialización positiva, pues constituye una gran fuente de información al intercambiar vivencias, anécdotas, opiniones, entre otros. De allí que, la herramienta más importante es el lenguaje.

En función de lo expuesto por el autor se tiene que, las relaciones con iguales permiten el desarrollo de habilidades sociales que son elementales para la adaptación y participación activa dentro de la sociedad o grupo social. En este tipo de relación, el infante se halla en un clima de igualdad donde se intercambian discursos que son aportes de unos para otros, de manera que con esta información cada infante va construyendo un vocabulario y varios aprendizajes.

De acuerdo con León (ob. cit.): “Las relaciones con los iguales estarán muy marcadas por el tipo de relaciones que el niño previamente haya establecido con los adultos” (p. 75). En términos figurativos, por ejemplo, si los padres muestran respeto por las ideas de sus hijos y les confieren mayor autonomía, esto les motiva a tomar decisiones, será una forma de proceder, de la cual el niño dispondrá para el establecimiento de relaciones constructivas y positivas con sus compañeros. Pero, no en todos los contextos familiares la situación es favorable para los niños, lo explicado por León también abarca casos en que los niños hacen “berrinches”, manifiestan conductas inhibidas o agresivas y otras formas de conductas que incidirán en las relaciones socio-afectivas con sus iguales dentro del aula.

En el grupo de iguales surgen continuos conflictos en los que los niños aprenden que los beneficios de la relación con el otro sólo se pueden lograr si se acepta su punto de vista; de hecho, León (ob. cit.) plantea que “...de esta manera se ven obligados a formar una comunicación más precisa, a atender a la comunicación del otro, a controlar deseos y conductas que interfieran con la relación” (p. 75).

De acuerdo con Milicic, Berger, Torretti y Alcalay (2016), durante la etapa infantil aparecen conflictos ante los que los niños reaccionan frecuentemente con rabietas. Estas son la manifestación de un conflicto generado tanto por los deseos del niño, como por las exigencias impuestas por los adultos, lo cual el niño/a aún no puede comprender. Los principales problemas de conducta están relacionados con: (a) celos, rabietas; (b) Trastornos por ansiedad, tales como fobias, inhibición social y tics; (c) Trastornos de la alimentación, del sueño, la enuresis y encopresis; (d) Trastorno por socialización incorrecta: conducta agresiva y auto-lesiva, violación de

normas; y, (e) Trastorno por déficit atencional, actividad motriz y excesiva impulsividad.

Según Wallon, (citado en Ocharta y Espinoza, 2004), a los cuatro a cinco años de edad se inicia la construcción del yo y la necesidad de afirmación por medio del oposiciónismo o insistencia en la propiedad de los objetos. Es decir, que en esta etapa tienden a surgir, entre otras vivencias, los conflictos, sobre todo entre iguales, al constituirse el yo, al plantearse el rechazo, oposición a todo o la intensificación del querer satisfacer o imponer sus intereses ante los demás, es la edad del “no”, del “yo”.

Por su parte, para Ocaña y Martin (ob. cit.), los conflictos aparecen también por la falta de capacidad para la autorregulación emocional o conductual; que consiste inicialmente, en la dificultad para controlar sus emociones o conductas, paulatinamente va evolucionando, hasta lograr primero la regulación de la conducta, más aún no, la regulación de la emoción. De tal manera que, al niño no disponer aún de la capacidad para regular sus conductas y/o emociones, significa que, en cualquier momento, surjan conflictos entre iguales por esta razón; además, esto dependerá, entre otras cosas, de la madurez neurológica y del papel de los adultos.

Como mencionan Ocaña y Martin (ob.cit), pasados los seis años de edad, la capacidad intelectual está más avanzada, lo cual permite que los niños a partir de esta edad, analicen con más consistencia la emoción que sienten y busquen la forma de controlarla. Esto indica que en etapas posteriores los niños y las niñas tienen un mayor desarrollo cognitivo que les permite controlar sus emociones y por tanto, minimizar su manifestación en determinado contexto.

De allí que, los menores de cinco años de edad tienden a manifestar más aun las emociones y sentimientos, todo lo cual permite deducir que el aula preescolar constituye un continuo bullir emocional. “Las nuevas situaciones que se presentan día a día en el aula infantil serán oportunidades para que los niños desarrollen tanto la capacidad de comprensión emocional, como la regulación de la expresión de emociones...” (Ocaña y Martin, ob. cit., p. 47).

Según Bondioli y Nigito (2011), el aula infantil tiene una organización en la que se definen contextos delimitados que se prestan para que haya calidad y cantidad

de interacciones sociales entre niños. En otras palabras, es un espacio delimitado y manejado por actividades dirigidas y libres en las que los niños y niñas interactúan entre sí. En esta organización, tomando en cuenta espacio y tiempo, los niños y niñas expresan a través de sus palabras, sus actitudes y conductas todo aquello que han aprendido en otros contextos sociales y en dicho contexto; no sólo expresan lo observado, también expresan emociones, sentimientos, palabras, afectos, imaginación y creatividad y por otra parte, también surgen los conflictos.

De acuerdo con lo antes mencionado, existe diversidad de motivos por los cuales los niños y las niñas manifiestan ciertas conductas que generan conflicto dentro de las relaciones socio-afectivas con sus iguales; por tanto, resulta improcedente analizar estas manifestaciones infantiles dirigiendo la mirada sólo a unas cuantas causas, sobre todos las que suelen ser más comunes. Los autores citados clasifican estas manifestaciones infantiles y gran parte de esta clasificación, a su parecer, está compuesta por varios tipos de trastornos; lo que parece indicar que gran parte de las conductas conflictivas de los infantes tiene ese tipo de causa.

Sin embargo, quizá no en todos los casos, algunas de estas conductas estén asociadas a un trastorno, también podría deberse a la propia dinámica de la conexión entre el psiquismo y las relaciones sociales. En todo caso, la afectividad de los infantes se distingue de la afectividad de las otras etapas evolutivas por ciertas especificidades y particularidades que, en las demás etapas, se supone ya se han transformando tomado otros caracteres y volviéndose más complejas.

Por tanto, es preciso evitar juicios a priori cuando se trata de la afectividad infantil. Buen planteamiento es el expuesto por Seco (ob. cit.); este autor alega que la comprensión de la afectividad infantil es más difícil que la de cualquier otro sector del psiquismo infantil. De manera que, como se ha dicho anteriormente, lo procedente es que, al estudiar la afectividad infantil, es preciso evitar encubrir o desdibujar la esencia o singularidad infantil con la perspectiva adulta. Lo que también se debe tener claro es que, la afectividad invade todas las dimensiones e incluso, pequeños pero significativos sectores del desarrollo integral infantil.

En el aula, las relaciones sociales no sólo se dan con sus iguales, en el preescolar también está presente un profesional que, de acuerdo con Ocaña y Martín (ob. cit.): "...es susceptible de convertirse en figura de apego debido a que los niños pasan muchas horas en la escuela infantil" (p. 141). Es decir, no sólo los familiares conforman figura de apego, también la podría conformar el educador ya que es el segundo agente socializador.

Wallon (citado en Muñoz, Crespi y Angrehs, ob. cit.), los vínculos que hace el infante con los demás son el apego y la amistad que mediatisan todo el desarrollo social y afectivo. Esto indica que los niños y las niñas se sienten unidos a los demás. Durante la etapa infantil, las personas con las que él se establece vínculo, son modelos, según Muñoz, Crespi y Angrehs (ob. cit.), al otorgarles afecto estos modelos, son más observados, respetados, imitados y obedecidos.

Según Bowlby (ob. cit.): "...un infante que sabe que su figura de apego es accesible y sensible a sus demandas le da un fuerte y penetrante sentimiento de seguridad y lo alimenta a valorar y continuar la relación" (p. s/n). De modo que, ser figura de apego implica una enorme responsabilidad, pues se está implicando emocionalmente con los infantes, más que en ningún otro contexto educativo, fuera del familiar, debido a las características y necesidades de estas edades y a las funciones que le asignaron, pero del tipo de actitudes, trato y demás formas de actuación y/o intervención, dependerá la conformación de sus relaciones afectivas con el infante. En otras palabras, si este adulto es cariñoso, empático, comprensivo, respeta las singularidades de cada infante e intenta ayudar a satisfacer necesidades intereses de los mismos, de seguro que establecerá un vínculo afectivo muy especial para infante; este vínculo es genuino si la actuación en general e intención por parte del docente, es realmente sincera.

El educador ha de atender sensiblemente a las necesidades básicas de los niños, incluidas, por supuesto, las afectivas. No es lo mismo recibir en sus manos el dibujo que el niño acaba de hacer con mucho orgullo y tener su mente en otra parte, que recibir la producción creativa del infante con total atención al asunto. No es lo mismo servirles su alimento a todos los niños como si fuera un batallón, que darles

cada uno su alimento con atención exclusiva y propiciando un clima afectivo y cálido. Los momentos de rutina diaria son ideales para la creación de este lazo afectivo. Educador que no aproveche estas oportunidades, prescinde de una educación emocional positiva, lo cual consiste en formular sistemáticamente su intervención de manera que beneficie la afectividad infantil.

Muchas veces a la “Jornada Diaria” del preescolar, se le suele llamar comúnmente “Rutina Diaria”, término que denota repetición de actividades, lo que conlleva a una especie de automatización por parte de todos los integrantes (docentes y niños/as), lo cual pone en riesgo el establecimiento del vínculo afectivo. Según Hernández (ob. cit.), los niños de estas edades necesitan sentirse queridos, pero no sólo con las palabras del educador, sino también con la cercanía física (en el sentido sano y respetuoso) a través de un beso, un abrazo, una sonrisa. Ser educador de infantes amerita un tratamiento individual no sólo relacionado con el aprendizaje, sino al trato de “tú a tú”. En términos precisos, cada niño necesita sentirse especial (acogido, respetado, ayudado, valorado) por parte del educador.

Según Ocaña y Martín (ob. cit.): “...esta relación de apego es transitoria y por eso hay que procurar favorecer la independencia y autonomía del niño” (p. 142). Es decir, el educador no debe percibir la cercanía afectiva del infante como la fijación de la dependencia, tampoco debe reforzar ese sentido, el educador ha de crear tal vínculo, pero a través de este ayudar a que el infante aprenda a descubrir y a confiar en sus propias capacidades, ya que es esta forma es que más adelante será una persona con confianza en sí misma y de lo que hace o deja de hacer, es decir, seguro en su toma de decisiones.

Según Ortiz (ob. cit.), el estilo del docente determina el bienestar emocional del niño; debe saber satisfacer sus necesidades físicas y emocionales en un clima afectivo y de respeto que garantice su seguridad emocional y favorezca su desarrollo madurativo y personal. Sin embargo, León (ob. cit.), plantea que, el educador debe propiciar ocasiones variadas en las que el infante desarrolle habilidades sociales, (toma de decisiones, estrategias de resolución de problemas, de regulación emocional, entre otras). Dicho de otro modo, el educador debe mediar para que en esos

momentos surjan situaciones favorables en las que el infante despliegue su desarrollo socio-afectivo. Una forma idónea es el trabajo en grupo con iguales, siempre y cuando no se obligue al infante a participar, sino que sea motivado, a fin de que él o ella deseen hacerlo.

La “figura de referencia” guarda una estrecha relación con lo relativo a la “figura de apego”. Según la Hernández y Jaramillo (ob.cit.), el educador se convierte en un verdadero modelo. Por eso debe mostrar conductas que reflejan respeto, igualdad, tolerancia, cooperación entre otros. Es decir, que el educador debe “dar ejemplo” en torno a conductas positivas que benefician las relaciones sociales y afectivas. Además, el educador está ejerciendo doble función, por un lado, al ser figura de apego, está contribuyendo en favorecer la afectividad infantil, y por otro lado, a ser figura de referencia, está enseñando actitudes y demás comportamientos para participar asertivamente dentro de la sociedad.

Ortiz (ob. cit.), plantea que “...no existe un educador perfecto, pero es deseable que desarrolle algunas habilidades y actitudes. Un educador nunca acaba de formarse, de aprender de su trabajo y de sí mismo nuevos modos de enseñar y de relacionarse con los niños” (p. 95). Es el educador con su formación y sus características personales debe poner en práctica una serie de premisas que favorecen una intervención adecuada en el desarrollo de los infantes.

Según Ocaña y Martin (ob. cit.), algunas de las premisas son: (a) Crear un clima adecuado; (b) Establecer escucha activa; (c) Establecer conductas coherentes y estables; (d) Conciliar un estilo de enseñanza acorde a las necesidades e intereses de los pequeños; y, (e) Saber cumplir su función social. Por su parte, Muñoz Crespi y Angrehs (ob. cit.), consideran que el docente es quien debe propiciar un clima de cohesión grupal, mediar conflictos y siempre servir de modelo, pues con su propio comportamiento, refuerza conductas, las modifica, las potencia o las inhibe.

En otros términos, estas premisas están relacionadas más que todo con el ámbito personal del docente; este, al plantearse un clima adecuado, significa que debe proporcionar un ambiente en que el niño tenga seguridad emocional; el docente debe tratar que el niño se sienta importante, de modo que es preciso atender sus

necesidades, tomando en cuenta que no siempre hay que darle lo que quiera ni en el momento que lo pida; conductas coherentes significa congruencia entre actitudes, expresión facial y corporal con lo que se le dice al infante; por otro lado, es conveniente que el docente establezca normas y límites desde la cercanía y flexibilidad y no dependiendo de las circunstancias; el modo de enseñar debe estar condicionado afectivamente y por último, para poder cumplir con el papel de socializador, es preciso relacionarse con los niños, las familias, el resto de agentes socializadores que estén al alcance para establecer un puente y de este modo, tratar de unificar criterios.

Al tratarse de relaciones socio-afectivas con infantes, significa que va mucho más allá de la ejecución de una actividad didáctica premeditada; las relaciones sociales no tienen hora y actividad didáctica establecida; se sabe que se planifican estrategias y actividades didácticas que ayuden a impulsar las relaciones socio-afectivas, pero en realidad estas son tan espontáneas que muchas veces el educador no está consciente del efecto que está generando con su actuar en un momento dado. De hecho, estas son circunstancias que suceden frecuentemente. Esto hace parte de la llamada educación incidental, según Ortiz (ob. cit.): "...el ser humano actúa como piensa y piensa como siente..." (p. 43). Es decir, que la configuración afectiva predomina sobre la configuración cognitiva y esta dinámica se manifiesta en la conducta. El educador es un ser humano, por tanto, suele suceder dicha situación.

En este sentido, entran en juego también, nociones, conceptos, teorías, creencias, pensamientos, prejuicios, costumbres, estereotipos, valores, valoraciones, recuerdos de experiencias o vivencias, patrones y otros que se relacionan entre sí generando la forma de actuar el educador; forma de actuar que podría aproximarse a lo estipulado en los diseños curriculares de la Educación Inicial y/o Preescolar o por el contrario, alejarse de ese ideal. Es muy posible que, las relaciones socio-afectivas que establece el docente con los infantes estén matizadas por factores de índole subjetiva, lo que hay que analizar para determinar de qué manera está influyendo no sólo en el desarrollo de las habilidades sociales de los infantes sino también en la configuración de los procesos afectivos.

Es posible que el educador esté experimentando ciertos obstáculos cognitivos y actitudinales que afectan su actuar. De acuerdo con Maya (ob. cit.), los obstáculos cognitivos están relacionados con lo epistemológico; para este autor, “...son conocimientos que por diversas razones se han establecido tradicionalmente como verdaderos y que las personas, sin mayor análisis o acción crítica, terminan irreflexivamente aceptándolos y aplicándolos como tal, sin preocuparse de contrastarlos o cuestionarlos” (p. 19). Es decir, la persona se apropiá de un conocimiento sin percatarse de si está o no desactualizado o, si es adaptable a las particularidades del contexto, lo cual podría suceder con algunos docentes; asumen conocimientos de una forma estable y sin actualizaciones.

En cuanto a las relaciones sociales del niño y el docente, un ejemplo de obstáculo epistemológico por parte del docente sería creer, afirmar y defender lo que sostienen, el racionalismo y el conductismo y que lo más elemental en el aprendizaje y en la vida, es la razón, en lugar de los sentimientos y las emociones; estos últimos no son tan relevantes. De modo que, esta forma de pensamiento evitaría el establecimiento de un vínculo afectivo entre el docente y el niño, al pretender centrarse únicamente en desarrollar actividades dirigidas con el propósito de que los infantes se aprendan los contenidos programáticos.

Otro obstáculo lo constituyen las conceptualizaciones. Para Maya (ob. cit.): “Las conceptualizaciones nos llegan a través del conocimiento que obtenemos por diferentes modalidades como el estudio, la lectura o la investigación, pero también por las experiencias directas que tengamos con los hechos de la realidad” (p. 12). Es decir, las conceptualizaciones se construyen por medio de la vertiente científica pero también por medio de la vertiente vivencial. De manera que, las docentes podrían conceptualizar la afectividad infantil no sólo del conocimiento construido a través de sus estudios y lecturas, sino también a partir de la experiencia.

Maya (ob. cit.) también plantea que: “...esas concepciones no tienen suficiente validez, pero la forma, quizás memorística, o empírica como se adquirieron, no le han permitido cuestionar muchos comportamientos de su práctica y le han condenado a actuar de manera rutinaria” (p. 14). Dicho de otro modo, las

conceptualizaciones no tienen consistencia científica, la cuestión es que la manera como se fueron construyendo, es lo que hace que la propia persona no las cuestione. En el caso de los docentes, esto quizás conlleva a generar problemas o a entorpecer inconscientemente la relación afectiva con los niños y las niñas.

El siguiente obstáculo a tomar en cuenta es de carácter actitudinal. Maya (ob. cit.), expone que: "...las actitudes son modos profundos de enfrentarse a sí mismo y a la realidad, o maneras de pensar, amar, sentir y comprometerse...Son disposiciones mediante las cuales la persona acepta o no..." (p. 14). Es decir, implica un sistema cognitivo-afectivo, por medio del cual el sujeto se enfrenta a sí mismo o a los demás; constituye la conexión del pensamiento, el afecto y la conducta traducido en disposición para evaluar algo. En términos más sencillos, las actitudes son maneras de reaccionar, dar valores y actuar de conformidad.

De manera que, el docente piensa, siente y concreta con su acción. Muchas veces lo que se concibe, no es lo que se ejecuta; no obstante, ello sería lo esperable: que haya una gran congruencia entre la teoría, lo que se piensa y la práctica. De todos modos, si el docente tiene una concepción reduccionista de lo que implica la afectividad infantil, los vínculos y relaciones socio-afectivas en lugar de una visión o concepción integral, la consecuencia será conducir su actuar en torno a esto.

Para favorecer las relaciones afectivas dentro del preescolar, el docente tiene que derribar muchos obstáculos como los mencionados, entre otros; sólo así es como puede tener cabida en su intervención o práctica pedagógica, generando una educación emocional o afectiva para favorecer los procesos socio-afectivos infantiles.

Un docente, siempre debe planificar su práctica, y aunque como se manifestó antes, es decir, lo afectivo está en lo explícito e implícito de todo (en lo intencional o no intencional), igual debe prever objetivos, contenidos, estrategias y la respectiva evaluación. En este caso se está haciendo referencia a la Educación emocional.

Según Bisquerra (2000): "La educación emocional es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias" (p. 17). Es decir, que la educación emocional se encarga de atender lo que generalmente suele ser obviado en una rutinaria clase (lo emocional).

Bisquerra (ob. cit.) plantea que: “...el objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar” (p. 17). Lo que significa que la educación emocional es un concepto amplio que abarca no sólo el hecho de educar las emociones, sino también todo el ámbito-socio-afectivo de los estudiantes. En otras palabras, la educación emocional consiste en desarrollar una inteligencia interpersonal e intrapersonal. Esta intencionalidad se puede adaptar a las características de los infantes con miras a fomentar su desarrollo sano, en canto a los ámbitos afectivo, social, moral y sexual.

Como se ha visto, las relaciones sociales del niño/a con iguales y el docente, constituyen una realidad compleja, ya que aborda lo explícito e implícito, lo endógeno y exógeno, lo intrincado, variante, cambiante y activo, pero a su vez, lo global. Es decir, al estudiar el todo (la afectividad del niño a través de las relaciones sociales con los demás actores del preescolar), significa escudriñar cada uno de los fenómenos que se relacionan directa e indirectamente con ese objeto de estudio. Por esta razón, se construyó este apartado teórico para describir “teóricamente” tanto lo que implica la afectividad infantil como las relaciones afectivas. Esto no significa que los otros constructos temáticos no guardan relación con el objeto de estudio; todo lo contrario, este y todos los demás constructos que conforman las referencias teóricas de esta investigación, sirven de orientaciones que ayudan a identificar, en cierto modo, al objeto de estudio, puesto que no se puede ir al campo de observación e intentar captar el fenómeno, parte o, partes de este si no se tiene, si quiera una idea de lo que se supone científicamente, es.

Práctica pedagógica para el fomento del desarrollo afectivo en la Educación Preescolar

En los primeros años de escolaridad de los niños y niñas, el docente juega un rol importante debido a que los niños desde temprana edad comienzan a interactuar con demás personas fuera del círculo familiar; según Berger y Luckman (2015), los infantes desde que nacen son introducidos a participar en la dialéctica de la sociedad,

internalizando la manifestación de los procesos subjetivos de los demás que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para el individuo. En otras palabras y llevando este argumento al plano de este estudio, significa que los niños desde que nacen experimentan una primera etapa de la socialización en la que son inducidos a abstraer costumbres, ideologías, pautas de conductas de sus semejantes de su entorno físico y socio-cultural inmediato; por ejemplo, se internalizan los roles que la sociedad exige y espera de cada sexo y esto se va construyendo, no sólo en la familia, sino también en la Educación preescolar.

Los niños y niñas a través, de la interacción con los demás, han de aprender a conocer, asumir, valorar y diferenciar su propio yo; en suma, a socializar y a modular su desarrollo afectivo. Como se dijo, este proceso de internalización inicia en el hogar y se complementa en la escuela. De ahí que, adultos como el docente han de ejercer un papel determinante en estos momentos de la vida del educando. Después de la familia, los docentes son los adultos aptos para educar a los niños, de hecho, según Hernández y Jaramillo (ob. cit.), los docentes “...son los profesionales capacitados para educar a los pequeños...” (p.40); el docente es el indicado para asistir “pedagógicamente” en los aprendizajes y desarrollo integral de los infantes por ser quien se ha preparado académicamente para eso.

El docente cumple diversidad de roles y funciones que se complementan para construir paulatinamente su práctica pedagógica; todo en suma, se proyecta en una función mediadora; de acuerdo con Vygostky (citado en Ocaña y Martín, ob. cit.): “...el educador representa un rol fundamental para que los niños alcancen niveles superiores...” (p. 144), es decir, que el niño y la niña interactúan con el docente, quien les proporciona situaciones que permiten desplegar su potencial en el desarrollo global y en el aprendizaje. En este proceso interactivo, el docente interviene con la finalidad de hacer posible lo esperado en el currículo; en esto se espera el favorecimiento de todas las dimensiones del desarrollo global, como es el caso del desarrollo afectivo, el cual muchas veces es estimulado no sólo de forma intencionada, sino también incidental.

De modo que, en el desarrollo de la práctica profesional, a través de la mediación para el favorecimiento del desarrollo afectivo, según Ortiz (ob. cit.), el educador lleva a cabo una educación emocional a través de una planificación sistematizada, tomando en cuenta lo curricular, las características de la infancia, del contexto socio-cultural; despliega sus conocimientos teóricos y técnicos para propiciar una intervención orientadora a fin de establecer un clima positivo, mediar aprendizajes de los niños así como también, mediar conflictos que surgen en el aula infantil. En otras palabras, el docente prepara su intervención con la finalidad de orientar situaciones de aprendizaje y situaciones en que los niños con sus iguales tienen conflictos de tal forma que estos se conviertan en experiencias que enriquecen el desarrollo afectivo infantil.

El aula preescolar implica una dinámica en que los niños y las niñas expresan su afectividad a través de diferentes conductas, estas son el reflejo de lo psicológico y a la vez lo social implícito. De acuerdo con Hernández (ob. cit.): "...entre los 3 y 5 años es la etapa de la expresión de emociones, sentimientos, de la creatividad..." (p. 44); es decir, que los niños y niñas están pasando por un periodo de su vida en que son espontáneos, no existen inhibiciones para expresar lo que piensan, lo que imaginan y lo que sienten, de allí que surge diversidad de formas de expresar afectividad por parte de los infantes, la cual se viene configurando desde el hogar a través del trato de los padres de hermanos mayores, entre otros; esto es algo que el docente debe identificar, la afectividad en su expresión, aquella afectividad que se intuye y se observa.

Según Hernández (ob. cit.), el educador infantil debe distinguir las diferentes expresiones de la afectividad, comprenderlas y tener paciencia, puesto que la mayoría de esta expresión se observa a través de conductas, las cuales no todas suelen ser del agrado del adulto. El docente debe comprender que estas experiencias afectivas son parte del desarrollo psicológico del infante y por tal motivo debe concebirlas como tal, esto hará que su intervención sea pertinente. Lo positivo de las emociones en los infantes, es que estas van posibilitando la aparición de la conciencia de sí mismo, en

la medida en que éste es capaz de expresar sus necesidades en las emociones y de captar a los demás, según expresen sus necesidades emocionales.

Ocaña y Martin (ob. cit.), dice que gran parte de la expresión afectiva, se halla en los conflictos que suelen ser muy comunes en el aula infantil, son energía pura en cuanto a estallido de emociones como es el caso de la rabia, la cual es experimentada por el infante al encontrarse, algunas veces en situaciones por las cuales siente que no ha logrado satisfacer sus intereses.

El arrebato de rabia en los conflictos entre iguales, suele suceder, tal como indica Hernández (ob. cit.), porque los niños han alcanzado el momento evolutivo del yo, lo que implica, oponerse a los demás. Esta es una característica de la afectividad infantil que docente debe conocer para saber mediar los conflictos, es decir, saber cuáles son las causas que han generado este estallido emocional y en consecuencia aplicar el procedimiento pertinente.

Los conflictos entre infantes también pueden surgir debido a que durante estas edades se presenta el sentido de la oposición hacia las personas que le rodean, por lo que existe el deseo de ser distinto y de manifestar su propio yo. A partir de los tres años toma conciencia de que él tiene un cuerpo propio y distinto a los demás, con expresiones y emociones propias, las cuales quiere hacerlas valer, y por eso se opone a los demás, de aquí la conducta de oposición. (Wallon, citado en Sandoval, ob. cit.)

De acuerdo con Ocaña y Martin (ob. cit.), los conflictos en el aula infantil son transitorios, por lo menos cuando estos son impulsados por emociones y pensamientos que son pasajeros, generalmente al rato, los niños vuelven a establecer amistad y contacto con sus iguales, aquellos con quien se presentó el conflicto.

De todos modos, es función del docente hallar la solución pacífica de los conflictos, según Hernández (ob. cit.), el conflicto es un choque de intereses que surge en las interacciones y la convivencia entre iguales y por ello es inevitable. Sin embargo, desde el punto de vista preventivo, el desarrollo adecuado de una educación emocional y el mantenimiento de un ambiente positivo en el aula minimizan los conflictos y la gravedad de los mismos. Así, se debe plantear una intervención dirigida al desarrollo de la autoestima, el asertividad, la empatía, el control de la

impulsividad, la expresión de sentimientos, las actitudes de ayuda y de cooperación y aprendizaje de habilidades sociales que les permitan alcanzar las metas deseadas respetando los derechos de los demás.

De acuerdo con Hernández (ob. cit.), en caso de conflicto inevitable se debe trabajar con los estudiantes estrategias de resolución pacífica de los mismos, estos procedimientos permiten encausar los conflictos afrontándolos de manera constructiva y persiguiendo la obtención de mejoras para cada una de las partes. Es decir que el docente debe mediar en todas las fases del proceso procurando el mayor grado de autonomía posible de los estudiantes.

Los conflictos a veces no sólo surgen entre iguales debido a intereses diferentes, sino también se deben a problemas de conducta. Según Ocaña y Martín (ob.cit.), es importante que el docente detecte e intervenga a tiempo porque la conducta problemática: (a) es fuente de estrés para el niño, los compañeros y el adulto; (b) genera aislamiento y exclusión social; (c) amenaza la salud; (d) hacen que todos se centren en la conducta olvidando otros aspectos de la persona; (e) genera en los adultos respuestas coercitivas desproporcionadas; (f) empeora, se hace más persistente y constante si no se interviene adecuadamente; (g) existe correlación entre los problemas de comportamiento y los problemas de aprendizaje, sociales, personales, entre otros.

Ante la aparición de un problema de conducta hay que elaborar un plan de modificación de la conducta. Consiste en identificar las conductas objeto de modificación, observarlas y registrarlas, así como determinar técnicas de regulación de las mismas, las cuales consisten en una orientación terapéutica que considera a la conducta normal y a la anormal, regidas por los mismos principios y utiliza procedimientos y técnicas para eliminar conductas desadaptadas sustituyéndolas por otras y para enseñar conductas adaptadas. (Ocaña y Martín, ob. cit.)

En el preescolar, la afectividad no siempre se expresa en términos negativos, el aula es un ambiente diseñado para la espontaneidad de la ternura, el afecto, la amistad, el sentimiento de compañerismo, entre otros; generalmente, las formas de expresar afectividad a través de “...un abrazo, un beso, un “te quiero”, son reflejos o

reproducciones de comportamientos observados por parte de los niños” (Sandoval, ob. cit., p. 244), es decir, que a veces no son conductas o expresiones lingüísticos innatas, son formas que se aprenden socialmente e internalizan, todo lo cual formará parte en la constante construcción de la afectividad. De hecho, el infante podría aprender por medio de la imitación, según Bandura (citado en Hernández, ob. cit.), además de la observación, esta es una forma de aprender. En esta oportunidad “...el educador es un referente” (Hernández, ob. cit., p. 47), es decir, un modelo a observar y seguir, pero no sólo se trata demostrar afectos positivos en momentos dados, de acuerdo con Ocaña y Martín (ob. cit.): “...para establecer un vínculo afectivo con el niño, implica desarrollar actitudes favorables que intuya como genuinas” (p. 144).

La educación emocional en la práctica pedagógica dentro de la Educación Preescolar, no es una acción sin propósito, sino que tiene fines y objetivos; busca desarrollar actividades didácticas y vivencias en general que conduzcan hacia el beneficio de la afectividad infantil; de acuerdo con Ortiz (ob.cit.), el docente ha de propiciar sistemáticamente experiencias de aprendizaje que impliquen sentar bases para un sano desarrollo psicológico infantil. Por su parte, Ocaña y Martín (ob. cit.), dicen que la educación emocional “...es un proceso educativo que potencia el desarrollo y aprendizaje de las habilidades relativas a la afectividad infantil. Esta educación comienza en el hogar y continúa de manera más sistemática en la escuela” (p. 135). Estos autores agregan que el educador debe ofrecer a los niños un mundo de diversas posibilidades didácticas para propiciar su desarrollo y aprendizaje.

No obstante, tanto en el hogar como en la escuela, también está presente la educación incidental. De acuerdo con Ocaña y Martín (ob. cit.), este tipo de educación “...es aquella que ocurre de manera espontánea y natural, sin planificar. Supone el aprendizaje de actitudes, valores y conductas a través de la identificación, imitación y el reforzamiento” (p. 135). Significa que los adultos enseñan muchas veces de forma inconsciente, actitudes, y conductas que no tiene previsto enseñar sistemáticamente. Esto indica que se hace educación afectiva en todo momento y en cualquier rincón del aula preescolar.

Muchas veces, un docente dispone de conocimientos basados en teorías, pero su práctica pedagógica no siempre se construye de esto. La práctica docente se construye también con comportamientos en general que, sin tener la intención, pueden favorecer o desfavorecer el desarrollo psicológico de los niños que tiene bajo su tutela. “La educación sistemática y planificada siempre se acompaña de contenidos no intencionados que ejercen gran influencia en el ámbito socioafectivo (gestos, usos de lenguaje, expresiones, posturas, entre otros)” (Ocaña y Martín, ob. cit., p. 135).

Generalmente se trata de un paralenguaje por lo que a veces se transmite un mensaje no sólo en forma verbal sino también, surgen connotaciones diferentes a través de tonos de voz, expresión facial, gestual y ocular, lo que resulta ser igual o más influyente que lo verbal. (Ocaña y Martín, ob. cit.). De allí que, se precisa estar en constante reflexión a fin de concienciar en función del comportamiento del día y estar en constante búsqueda de mejoras, no sólo en lo estrictamente profesional sino también, personal. Gran parte de las causas de las actitudes y conductas desfavorables por parte del docente responden a factores propios o de origen externo que indicen de alguna otra manera, queda como alternativa manejar la Resiliencia para “...sacar lo positivo de todo aquello que parece negativo...” (Becoña, 2006, p. 130); de esta manera generar y fortalecer actitudes positivas ante la vida, ante los niños y niñas en edad preescolar que están en formación.

Otra forma que ayuda a generar actitudes y conductas favorables, es desarrollando habilidades psicológicas de tal forma que el docente pueda ajustar estas reacciones a la mente y a los actos de los demás; una de las teorías que orientan esta intención son las “Inteligencias múltiples” de Gardner, específicamente la inteligencia interpersonal que corresponde a habilidades psicológicas que implican el entendimiento, control, modificación y exteriorización de los emociones o pensamientos hacia los demás. Esta forma de ayuda psicológica, permite disminuir la frecuencia del uso inconsciente y otras veces consciente del paralenguaje, lo cual hace que se crean bloqueos en la construcción de una relación social armoniosa entre el docente y los infantes.

Según Ortiz (ob. cit.), la inteligencia interpersonal puede conectarse con conceptos relacionados con las habilidades sociales o la inteligencia emocional en su vertiente social. “la inteligencia interpersonal desempeña un papel central en el éxito o el fracaso de todo tipo de relaciones humanas” (Hernández, ob. cit., p. 122). En otros términos, desarrollar habilidades para interpretar, comprender, controlar y exteriorizar pensamientos y emociones hacia los demás, significa el logro en torno a establecer armonía entre las relaciones sociales. En tal sentido, los docentes deben lograr inteligencia interpersonal para proyectar tanto actitudes como conductas que faciliten la creación de lazos afectivos y/o de amistad con los educandos.

La práctica pedagógica para el desarrollo afectivo infantil consiste en que el docente vaya realizando una combinación y uso de principios, teorías científicas, conceptos, métodos que son estructurados y va formando una plataforma conceptual sobre el asunto en cuestión; no obstante, la práctica pedagógica en la educación afectiva, no sólo se construye del conocimiento científico, también forma parte de esta construcción otros elementos implícitos en la subjetividad del docente. Desde mucho antes de ingresar a los estudios académicos, es decir, a la formación universitaria, el docente ha venido creciendo, aprendido y desarrollándose a través de vivencias, experiencias, recuerdos, creencias, concepciones, costumbres, entre otros que a veces tienden a predominar más que el conocimiento conceptual basado en teorías científica en la práctica pedagógica.

De hecho, Alliaud (2009) lo afirma al decir que “...el conocimiento del profesor se compone de creencias, ya que no siempre se basa en razones justificadamente ciertas...” (p. 22). Es decir que a veces se basa en un conocimiento poco fidedigno, un docente trata de comprender, por ejemplo, la afectividad infantil basada en un conocimiento implícito o en experiencias, pero este tipo de conocimiento no se fundamenta en razones rigurosas verificables. De hecho, para Muñoz, Crespi y Anghrehs (ob. cit.), el adulto aplica técnicas de regulación de conducta como es el caso del castigo, creyendo que las emociones negativas deben ser controladas, que reflejan un mal carácter o debilidad. En otros términos, el castigo

frustra la manifestación de emociones y conductas negativas porque son consideradas improductivas.

Según Weinberg (2010), el conocimiento basado en experiencias o creencias es menos fiable carece de capacidad para dar explicaciones y tiene mayor susceptibilidad a presentar sesgos. Dado esto, se diría que la docente corre el riesgo de formularse teorías erradas basadas en experiencias o bien, en el escaso conocimiento que pueda tener sobre teorías científicas. De allí que la teoría científica es indispensable para reorientar la práctica pedagógica y también para movilizar esquemas mentales que muchas veces están cargados de creencias, prejuicios, concepciones erróneas y otros que opacan la posibilidad de formular una visión holística sobre temas de especial interés en la Educación Preescolar como lo es la afectividad infantil o bien, la afectividad infantil desde las relaciones sociales dentro del aula preescolar.

Entonces, el docente (al igual que cualquier persona), no siempre da cuenta del uso de sus conocimientos de forma objetiva, pues en parte emergen también formas de apreciación y/o de disposición ante algunos temas relativos a lo socioafectivo, por ejemplo, las formas de resolver una situación conflictiva o controlar una conducta castigando o evadiendo, pueden ser formas aprendidas cuando era niño, es parte de su patrón de crianza y este aprendizaje lo traslada al momento presente para resolver lo que parece ser un problema con respecto a los niños.

De todos modos, el docente debe tratar de estar consciente que pudiera correr el riesgo de enseñar a través de vivencia o experiencias, lo cual no siempre genera resultados positivos en los demás; además como dice Coom (2005), una de las barreras más importantes dentro de la labor educativa es la tendencia a aferrarse a una convicción, una creencia, una postura, un patrón de crianza y cegarse ante otras alternativas. En otras palabras, es no permitirse pensar en función de otras perspectivas para lograr una mejor adaptación a la dinámica de la circunstancia surgida; “...nuestra propia teoría personal siempre será inadecuada, porque los nuevos conocimientos y acontecimientos obligan a revisarla” (Alonzo, ob. cit., p. 140).

Teorías que abordan el desarrollo afectivo

Existen diversas teorías sobre el desarrollo en edades tempranas. Todas ellas intentan explicar este desarrollo a partir de diferentes puntos de vista. La importancia que estas teorías dan a los factores explicados es diferente, sin embargo, aunque cada teoría incide y da mayor relevancia a un aspecto concreto a la hora de explicar el origen de cada uno de estos procesos, se debe entender situándose en la perspectiva de los diferentes autores. En esta investigación se pretende estudiar el desarrollo socio-afectivo desde la Teoría Cognitiva de Piaget; Teoría Socio-contextual de Vygotsky y la Teoría Ecológica de Bronfrenbrenner.

Teoría de Jean Piaget

La teoría de Piaget es incluida en el estudio porque es muy influyente a la hora de analizar el desarrollo infantil; Piaget establece relaciones entre lo afectivo y la cognición en cada etapa evolutiva. La teoría de Vygotsky es pertinente, en este caso, sobre todo para destacar el papel determinante de lo social en el desarrollo afectivo infantil, además, con esta teoría se intenta explicar el papel del educador en el establecimiento de las relaciones socio-afectivas con los infantes. La teoría de Bronfrenbrenner se incluye, ya que su perspectiva está orientada a la influencia ambiental directa e indirecta sobre el infante, es decir, aborda desde los sistemas socio-educativos más concretos en los que el infante participa hasta los sistemas socio-político-económico y culturales más abstractos y complejos que de algún modo inciden en el desarrollo infantil.

De la completa teoría de Piaget se destacan dos grandes componentes; uno es el funcionamiento de la inteligencia y el otro es su estructura reflejada en etapas del desarrollo intelectual. Para comprender la concepción de Piaget, se tiene en primera instancia que “...lo cognitivo es relativo a las facultades mentales” (Ocaña y Martín, ob. cit., p. 122) y que la inteligencia está implícita como función dentro en dichas facultades mentales. Según Piaget (ob. cit.), el sujeto elabora activamente un conocimiento personal, crea su propia realidad mediante la experimentación, explora el ambiente y comprende la nueva información sobre la base de su nivel y modos de

conocer, cuando se encuentran con algo conocido, lo asimila, cuando se encuentra con algo desconocido, adecua su pensamiento para incorporarlo.

Para comprender el funcionamiento de la inteligencia, hay dos nociones fundamentales que son comportamiento y esquema. De acuerdo con Piaget (1977), el comportamiento es como el motor del desarrollo intelectual y comprende la acción del organismo para establecer el equilibrio perdido. Dicho de otro modo, el organismo avanza continuamente en su desarrollo a partir de un proceso entre equilibrio y desequilibrio; esto se puede explicar con la satisfacción de necesidades, cuando el organismo logra satisfacer cierta necesidad, entra en un estado de equilibrio.

Pero esto no llega hasta ahí, el desarrollo del organismo sigue, lo que significa que requiere de entrar nuevamente en un estado de desequilibrio, del cual sale y nuevamente queda equilibrado; para llevar a cabo esta movilización, el organismo requiere de la acción. Por este motivo es que se asocia el comportamiento con un “motor”, pues a través de la acción es que el organismo o desarrollo avanza. Para Piaget (1975), la acción o conducta es el vehículo que conduce a la adaptación o readaptación; este autor alega que: “...cuando el equilibrio se halla momentáneamente roto entre el medio y el organismo: la acción tiende a restablecer ese equilibrio...a readaptar al organismo. (p.14). Es decir, el sujeto, al satisfacer su necesidad a través de la conducta, logra el equilibrio y/o la adaptación.

Una necesidad es el “...estado desplacentero caracterizado por un sentimiento de carencia del objeto de satisfacción...” (Fresina, ob. cit., p. 38). Lo que significa que las necesidades representan la ausencia de “algo que es elemental para la persona” (de forma consciente o inconsciente) y que, por lo tanto, impide la armonía o plenitud del organismo o del psiquismo. El concepto de comportamiento dado por Piaget es tan amplio y objetivo que se presta para explicar sobre los estados de equilibrio (adaptación) y desequilibrio por los cuales pasa el desarrollo afectivo; significaría una constante de satisfacción e insatisfacción de necesidades de índole afectiva. Por ejemplo: una vez el bebé logra obtener el afecto de la madre a través de su ingesta de la leche materna, queda satisfecho en cuanto a su alimentación y

obtención de afecto equilibrio y/o adaptación, lo cual se logró a través de la acción; al rato el bebé va requerir nuevamente de estos dos elementos, debido a que una vez más se genera en su organismo o psíquis, un estado de desequilibrio.

Concepto, sistema mental, concepciones y otras parecidas se refieren a algún tipo de organización o estructura mental. Para explicar este segundo componente, Piaget introduce el concepto “esquema”. Respecto a este término, Ríos (2006), plantea que, en la teoría de Piaget, se refiere a “...una clase específica de secuencias de acciones que el sujeto realiza habitualmente en respuesta a determinadas clases de objetos o situaciones” (p. 184), es decir, son sucesiones de conductas, mentales o físicas, que constituye una totalidad, una disposición organizada.

De acuerdo con De Tejada, Ríos y Silva (ob. cit.): “Los esquemas reciben el nombre de la actividad motora que representan” (p. 32). En términos figurativos, esquemas de succión, de prehensión, de sentarse, de subir escaleras, entre otros; si el bebé abraza a su mamá, es porque posee un esquema de abrazo. Piaget (ob. cit.), plantea que estos esquemas son la disposición para realizar una clase específica de secuencias de acción. Es decir, un esquema es una habilidad establecida que sirve de base para otros esquemas que se vayan incorporando; el niño posee el esquema de abrazo, con este esquema va surgiendo una secuencia de acciones, por medio de las cuales se incorporan otros esquemas de la misma clase, por ejemplo, el niño abraza, pero también besa a la madre.

El funcionamiento de la inteligencia es permanente a lo largo del desarrollo y el objetivo de la adaptación al medio se logra a través de dos sub-procesos llamados asimilación y acomodación. Para Piaget (ob. cit.), la asimilación supone la alteración de los elementos del ambiente de la manera que puedan ser incorporados a las estructuras cognitivas previamente existentes en el sujeto. La acomodación es el proceso por medio del cual el sujeto va modificando sus estructuras cognitivas para adaptarlas a las nuevas necesidades que el medio le plantea. Es decir, mediante la asimilación el sujeto transforma activamente la realidad para incorporarla a sus esquemas, mientras que la acomodación implica la transformación de los esquemas

del propio sujeto en función de las nuevas experiencias que no encajan en los esquemas preexistentes.

De modo que, el sujeto va construyendo su conocimiento a través de la acción; el sujeto se modifica, asimismo, mientras construye esquemas que le van a permitir comprender e interpretar el mundo. Los procesos de asimilación y acomodación se activan constantemente, siempre y cuando el sujeto esté en interacción con el entorno externo. Toda acción o conducta es una adaptación, y toda adaptación es el restablecimiento del equilibrio entre el organismo y el medio. Dicho de modo general en palabras de Piaget (ob. cit.), el desarrollo cognoscitivo es el producto de los esfuerzos del sujeto por comprender y actuar en su mundo.

Según Glaparé (citado en Piaget, ob. cit.): "...el desequilibrio se traduce por una impresión afectiva que es la conciencia de una necesidad. El comportamiento termina cuando la necesidad es satisfecha. El retorno al equilibrio se caracteriza entonces por un sentimiento de satisfacción" (p. 17). Esto significa lo anteriormente planteado por la autora de esta investigación, las necesidades de índole afectivas, implica, por ejemplo, la ausencia de afecto por parte de un adulto significativo; por tanto, impide la armonía o plenitud del infante.

Según Piaget (ob. cit.), en el desarrollo afectivo, la adaptación se refiere a una constante de satisfacción e insatisfacción de necesidades afectivas; cuando se logra satisfacer una necesidad, se llega a la adaptación, pero el proceso de desarrollo sigue debido a la conjunción con el exterior; se llega a un momento en que el infante entra nuevamente a un estado de desequilibrio (insatisfacción), lo cual por medio de determinada acción se buscará llegar a la satisfacción o equilibrio. En el desarrollo afectivo, como en el desarrollo cognitivo, se trata de un proceso activo y sucesivo.

En realidad, este proceso de adaptación: asimilación y acomodación o, dicho de otro modo, el funcionamiento en el cual, se halla la constante equilibrio-desequilibrio, implica un proceso general que se puede emplear para explicar todo tipo de necesidad del sujeto, por ejemplo quizás el sujeto no tiene necesidades de amor, pertenencia o de compañía pero podrá tener la necesidad de estabilidad, de protección o de alimento, las cuales, si no logra satisfacer, entrará a un estado de

desequilibrio cognitivo-emocional. Esto lo explica Piaget (ob. cit.): "...no hay nutrición sin necesidad alimenticia; no hay trabajo sin experimentar la sensación de una laguna" (p. 17). Es decir, que las necesidades son elementales para que el sujeto avance en el desarrollo, el paso del estado de insatisfacción a satisfacción, genera la adaptación del sujeto, pero no está exento de que surja nuevamente las carencias (de cualquier tipo).

Según Piaget (ob. cit.): "...hay que distinguir entre las funciones cognitivas... y las funciones afectivas...porque parecen de naturaleza diferente, pero en el comportamiento concreto del individuo son indisolubles. Es imposible encontrar comportamientos que denoten únicamente afectividad, sin elementos cognitivos, y viceversa" (p. 19). En otros términos, el desarrollo cognitivo tiene su proceso y sus propiedades que involucran percepción, funciones sensorio-motoras, construcción de esquemas mentales, desarrollo de inteligencia abstracta, operaciones formales, entre otras, el campo afectivo por su parte también dispone de un procedimiento singular y ciertas propiedades.

Sin embargo, desde la perspectiva global del desarrollo humano, podría decirse que ambas dimensiones están interconectadas en el comportamiento, puesto que, en el día a día se observa cómo un factor cognitivo se conecta con otro afectivo y viceversa, por ejemplo, un niño de un año y medio está en la escuela maternal, al ver llegar a su mamá estos dos factores se activan al mismo tiempo, por un lado percibe y reconoce a su mamá (actividad cognitiva) y por otro lado, a nivel corpóreo ocurre un cambio de ritmo cardiaco, y las emociones que surgen podrían ser la alegría y quizás, el llanto por sentirse abandonado en ese lugar. Como plantea Piaget (ob. cit.): "No hay mecanismo cognitivo sin elementos afectivos...no hay un estado afectivo puro sin elementos cognitivos" (p. 19).

Piaget dividió en períodos el desarrollo cognitivo; a esta estructura añadió una correspondencia de períodos en cuanto a lo afectivo. Esto hace pensar que no ha creado una teoría del desarrollo afectivo en sí, con sus propios conceptos, procesos y principios, pues se nota que el autor le asigna una notable importancia a la cognición, a pesar de admitir el papel relevante de la afectividad y su interconexión con lo

cognitivo. El primer periodo del desarrollo cognitivo se denomina Inteligencia Sensorio-motora; este periodo va de cero a dos años de edad. En el libro Inteligencia y Afectividad, los seis estadios comúnmente conocidos de la tradicional teoría piagetiana se resumen en tres y su paralelo de lo afectivo, también está dividido en tres estadios. El primer período del desarrollo afectivo se denomina “Sentimientos inter-individuales”, de igual manera, está dividido en tres estadios.

El primer estado de ambos desarrollos se llama “Dispositivos hereditarios”. En lo cognitivo, este estadio se refiere a los reflejos innatos del bebé, lo que significa que es un momento del desarrollo cognitivo en que no hay cognitiva propiamente dicha. De Tejada, Ríos y Silva (ob. cit.), plantean que “...al nacer existen dos tipos de reflejos: reflejo neurológico común (patear, aquiliano, entre otros) y el sensorio motriz” (p. 40). Es decir que, durante este momento de la vida, el niño experimenta dos formas de movimientos innatos, uno es originado por la vía neurológica y el otro por la vía psíquica.

El segundo estadio del desarrollo cognitivo, llamado “Primeras adquisiciones” aparecen los primeros hábitos y percepciones diferenciadas dependiendo de la experiencia; El tercer estadio es llamado Inteligencia Sensoriomotora, que va desde los seis meses hasta la adquisición del lenguaje; en este momento surge la repetición de hábitos sensorio-motores dirigidos hacia los objetos, e inicia la imitación de conductas familiares; a finales de este estadio surgen nuevas adquisiciones mediante la coordinación de esquemas conocidos (Aragón, 2001). En otras palabras, es el momento que el bebé tiene intencionalidades, de allí que, los reflejos se vuelven conductas intencionadas hacia los objetos, la imitación de sus familiares también se hace presente, por ser originariamente una actividad intencionada y por último, el bebé va incorporando nuevos esquemas mentales gracias al funcionamiento o uso de los esquemas previos.

El siguiente periodo del desarrollo cognitivo Piaget, en el libro citado, lo cataloga como “Representaciones Preoperatorias”, es el momento evolutivo entre los 3 y 5 o 6 años de edad en que el niño interioriza los objetos y las acciones en un pensamiento que no es reversible. (Ríos, ob. cit.). En otros términos, la actividad

cognitiva se convierte principalmente en un pensamiento que consiste en representar determinado fenómeno lejos que no está al alcance de su vista.

Durante la etapa pre-operacional, los niños y niñas preescolares siguen ampliando su conocimiento del mundo mediante habilidades lingüísticas y de solución de problemas cada vez más complejos. Sin embargo, Piaget (ob. cit.), considera que en estas edades aún los niños y las niñas no han alcanzado todavía las habilidades mentales necesarias para entender las operaciones lógicas e interpretar la realidad de manera más plena, pues entre otras cosas, el infante tiende a sentir y comprender todo a través de sí mismo, le es difícil distinguir lo que pertenece al mundo exterior o a otras personas de lo que pertenece a su visión subjetiva.

La diferencia entre los infantes y los niños preescolares es la representación simbólica o semiótica; esta designación hace referencia al uso de acciones, imágenes o palabras para representar objetos y hechos. La diferencia se observa con toda claridad en el desarrollo del lenguaje (evocación verbal de acontecimientos no actuales), la imitación diferida en conducta (ausencia del modelo), el juego simbólico o de ficción. Los niños de dos años pueden imitar sucesos, roles y acciones pasadas; un preescolar puede usar gestos para expresar una secuencia de acontecimientos como viajar. A pesar de que la representación simbólica o semiótica aparece al final del periodo sensorio motor, sigue perfeccionándose. (Piaget y Inhelder, 1984)

Muchas veces, la representación que los niños y las niñas que hacen del modelo ausente, se le puede catalogar como imitación debido a que observan conductas y comportamientos en general en los demás. Según Bandura (citado en Hernández, ob. cit.): "...el aprendizaje humano está condicionado, además de por otros tipos de aprendizaje, por el que implica la observación y la imitación" (p. 15). Dicho de otra manera, sujeto aprende determinada conducta observándola en los demás y luego imita; esto que ocurre con los niños y las niñas, son sus primeros aprendizajes sociales y por ende, formará parte de la vida humana, pese a que muchas personas no lo vean de esta manera.

De acuerdo con Melero, Rebollo y Bernal (2007), las conductas afectivas, las cuales tienen oportunidad de oír o ver los niños son numerosos, particularmente por

medio de los animales, la familia, el entorno y los medios de comunicación. En otros términos, los niños y las niñas son reproductores en potencia de conductas y comportamientos en general. Al hacer referencia a comportamientos generales, entra en juego las expresiones verbales o códigos lingüísticos que, en este caso, los niños y las niñas en edad preescolar, reproducen; según Zecchetts (2002), los códigos lingüísticos son aquellos que establecen las reglas de los signos expresamente construidos para significar. Es decir, son modos del lenguaje por los cuales los individuos congenian en su interpretación o significado.

Para Gómez (2002) "...cualquier evento lingüístico está determinado tanto por las elecciones efectuadas por los hablantes como por las condiciones sociales, culturales y políticas imperantes" (p. 35). En otras palabras, sujetos, se comunican en función de los mismos patrones del habla y de esta manera, comparten un mismo sentido, en un grupo social o cultura y los infantes al escuchar estos códigos, son capaces de recrearlos y utilizarlos en otros momentos e incluso con otras personas. De modo que, la actividad de representación del mundo en la mente del niño preoperatorio se vuelve muy característico en dicha etapa evolutiva.

Los procesos de pensamiento se vuelven más complejos con el uso de símbolos los niños demuestran que perciben semejanzas entre dos objetos cuando les dan el mismo nombre. Adquieren conciencia del pasado y se forman expectativas para el futuro. Se distinguen de la persona a la cual se dirigen. La representación simbólica les ayuda también en otras formas: gracias a ella son más sensibles a los sentimientos y las opiniones de los demás. Esta sensibilidad a su vez les ayuda a hacer la transición a un pensamiento menos egocéntrico y más sociocéntrico. El pensamiento orientado a la sociedad tardará todavía muchos años en madurar. (Piaget, ob. cit.)

Durante la etapa preoperacional, según Palacios, Marchesi y Coll (1991), el infante conoce su entorno según una sola perspectiva, la de él mismo. De igual forma, Piaget (ob. cit.), plantea que para referirse a la dificultad que tienen los niños para situarse en una perspectiva distinta a la suya; durante la etapa preoperacional, el niño y la niña tienen capacidad de representar, en otros términos, significa que son capaces

de interiorizar cosas, personas y situaciones, puede memorizar el pasado y anticipar el futuro pero aún poseen un egocentrismo que deberán ir superando poco a poco debido a que por esa razón, confunden su punto de vista con el de los demás; de allí que son frecuentes los conflictos entre infantes. Es así, según Ocaña y Martín (ob. cit.), que el niño preescolar empezará en cualquier momento a ir desarrollando cierta capacidad empática, lo cual le irá permitiendo “ponerse en el lugar de los demás”, al comprender en cierto modo los sentimientos de sus iguales durante los conflictos en pequeños grupos de amistades o en situaciones particulares de sus compañeros. “Lo que más activa la respuesta empática es la aflicción del otro” (p. 48).

Respecto al primer estadio del desarrollo afectivo, también versa sobre instintos o reflejos coordinados en un mismo sistema que permite la satisfacción de una necesidad. (Piaget, ob. cit.), por ejemplo, los reflejos coordinados de la succión y de la deglución permiten la satisfacción de la necesidad alimenticia. De esta forma, se manifiestan los procesos afectivos; consiste en un mecanismo abstracto de búsqueda de satisfacción de necesidades fisiológicas y de afecto (apego-impronta). El segundo estadio llamado “Los afectos perceptivos”, es el momento en que inician los afectos perceptivos; surgen los sentimientos de agrado y desagrado; también surge la diferenciación de las necesidades e intereses e incluso; se inicia la diferenciación de la satisfacción o decepción de un cierto número de necesidades.

A lo último de este período, el bebé se inicia en la capacidad de recordar nociones relacionadas con afectos perceptivos (Piaget, ob. cit.). Es decir, que el bebé empieza a diferenciar entre sensaciones y entre algunas necesidades. Este es el momento evolutivo en que el infante empieza a representar mentalmente las sensaciones vividas anteriormente.

Piaget (ob. cit.), sostiene que durante los dos primeros estadios intervienen las emociones y los afectos perceptivos; este autor agrega que existe una elaboración paralela de estructuras cognitivas y de emociones que actúan como elementos motores, o bien, la afectividad interviene como causa creando las estructuras cognitivas. En otros términos, la afectividad está presente en todo momento, incluso

se despliega en paralelo con los aspectos cognitivos e incluso, podrían ser la causa de la elaboración cada vez más compleja de las estructuras intelectuales.

En cuanto al tercer estadio de la afectividad, denominado “Regulaciones intencionales”; en este estadio surgen nuevas adquisiciones, pero se mantiene en un plano intraindividual; en esta oportunidad se dan las coordinaciones de intereses y es el comienzo de una jerarquía de valores. (Piaget, ob. cit.); dicho de otro modo, a pesar de mantenerse en la etapa de lo intraindividual, el infante logra nuevas diferenciaciones, por ejemplo, ciertos objetos sin interés en sí mismos cobran un interés relacionado con otros, previamente valorados; la afectividad comienza a dirigirse hacia el otro, a medida que el otro se distingue del propio cuerpo.

El segundo periodo de la afectividad, descrito por Piaget (ob. cit.), se denomina “Los afectos intuitivos y el comienzo de los sentimientos interindividuales”. Durante esta etapa se empieza a experimentar la función simbólica, con la cual el niño evoca una situación ausente por intermedio de un significante cualquiera. El lenguaje se convierte en un elemento esencial de la representación, lo que hace posible la socialización del pensamiento. Lo que a su vez va a permitir a los sentimientos adquirir una estabilidad y una duración más prolongada en que los estadios anteriores; es el momento en que dichos sentimientos se prolonguen más allá de la presencia del objeto que los suscita.

De allí que, surgen los sentimientos interindividuales. Dicho de otra manera, es la etapa en que el niño adquiere completamente la capacidad cognitiva de representar en su mente las cosas que están ausentes, también es capaz de reproducirlas a través del lenguaje y compartir la con los otros. Es el momento de la vida en que los sentimientos adquieren mayor consistencia y mayor duración. En esta oportunidad sólo se ha tomado en cuenta el análisis comparativo hecho a las dos primeras etapas tanto del desarrollo cognitivo, como del afectivo, debido a que aborda las edades que están relacionadas con la presente investigación.

Como se puede apreciar, Piaget ha realizado un análisis comparativo entre lo cognitivo y lo afectivo; ha encontrado en dicho análisis que “...el funcionamiento y la estructura tanto del ámbito cognitivo como del ámbito afectivos son isoformos pero

se conjugan en la acción” (Piaget, citado en Ortiz, ob. cit., p. 122). Piaget admite que es posible que surjan otras comparaciones entre los estados afectivos y los actos de inteligencia que vayan mucho más lejos; también admite la posibilidad de que los sentimientos brinden nociones idénticas a los invariantes de la inteligencia, pero niega que la afectividad pueda crear estructuras. En síntesis, Piaget reconoce la influencia recíproca entre lo cognitivo y afectivo, incluso, acepta la posibilidad de que lo afectivo esté dentro de las estructuras, pero la forma de construcción de ésta (estructura mental) es algo que es propio de los procesos cognitivos.

Teoría Sociocultural de Vygotsky

La teoría socio-cultural de Lev Vygotsky se basa en la premisa “el conocimiento y la actividad mental del niño se origina mediante la interacción con otras personas.” (De Tejada, Ríos y Silva p.80: ob.cit.). Significa que la actividad mental en general es estimulada esencialmente en el plano social. Consiste en interiorizar poco a poco lo que previamente se ha logrado con el apoyo de otros.

Esta explicación aborda el concepto de la Ley Genética Cultural, para Vygotsky (1996), cualquier función presente en el desarrollo cultural del niño surge dos veces en dos planos distintos: primero en el plano social y luego en el plano psicológico. Por ejemplo, en principio el conocimiento se halla entre las personas y luego es transferido al niño, el cual es internalizada. Esto es aplicable a la atención voluntaria, la memoria lógica y la formación de conceptos.

A lo largo del desarrollo, el infante va avanzando en su capacidad para llevar a cabo ciertas actividades por sí solo. Durante el proceso de cambio evolutivo existirán actividades que el niño no logrará realizar solo ni con ayuda; luego, logrará ejecutarlas con la ayuda de alguien más experto y finalmente, en el transcurso de la interacción, se apropiará de los elementos necesarios para desarrollar la actividad de manera independiente. (Enesco y Del Olmo, 1992). En otras palabras, consiste en el despliegue de capacidades mentales debido a la intervención de otras personas más expertas; estas adquisiciones mentales, se van haciendo cada vez más complejas, lo cual no sería posible sin la ayuda de otros.

Se trata de un proceso de cambio que lleva al niño, a través de la intervención del otro más experto, al dominio de aspectos de su cultura y sus tradiciones, apropiándose de estas. De hecho, las muestras afectivas, es decir, los modos correctos e incorrectos de mostrar sentimientos, podrían ser conductas aprendidas, guiadas consciente o inconscientemente por el otro. La internalización de valores, normas de convivencia, formas de comunicación, entre otros, son aprendizajes guiados.

En la teoría de Vygotsky se hallan varios conceptos relevantes que constituyen sus posiciones teóricas tales como herramientas psicológicas, de mediación e internalización, entre otros. Uno de los conceptos más importantes sobre el cual trabajó y al que le dio por nombre es el conocido como “Zona de Desarrollo Próximo”; figurativamente, es la zona intermedia entre los niveles de desarrollo real y de desarrollo potencial. Según Vygotsky (1979):

...no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p. 133)

En otros términos, la zona de desarrollo próximo es la distancia existente entre el nivel de desarrollo real, medido por la resolución de una tarea de manera independiente y el nivel de desarrollo potencial, medido por la resolución de la tarea bajo la dirección de un adulto o en colaboración con niños más capaces. Para Vygotsky (ob. cit.):

Dicha zona define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario. Estas funciones podrían denominarse “capullos o “flores” del desarrollo, en lugar de “frutos” del desarrollo. (p.133)

De modo que, una de las atribuciones particulares de la zona de desarrollo próximo, es definir aquellas funciones que todavía no han madurado pero que se encuentran en proceso de maduración; estas funciones lograrán en un futuro próximo su madurez, pero ahora se encuentra en formación inicial. La Zona de desarrollo

próximo se encarga de activar las capacidades psicológicas que están por desarrollarse, pero no sólo la activa, también las moviliza de tal forma que avancen en su desarrollo, haciéndose cada vez más complejas.

Al utilizar la metáfora “capullos o flores en lugar de frutos”; Vygostky intenta explicar que no percibe dichas funciones como el resultado o producto del desarrollo, las ve como algo que está en inicios de proceso o en pleno proceso. Este autor agrega que el nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, y el nivel potencial de desarrollo caracteriza al desarrollo mental prospectivamente. En otros términos, en torno a cualquier conocimiento, habilidad, destreza, entre otros que no haya tenido antes el niño (nivel de desarrollo real) será el punto de partida para emprender el proceso de aprendizaje o adquisición y de esta forma, podrá llegar al nivel de desarrollo potencial; de allí los conceptos “retrospectivo” y “prospectivo”, se trata de un “antes” y un “después”.

En realidad, la esencia de la teoría vigotskyana subyace en la Zona de desarrollo Próximo, si la intención es destacar el papel del otro; es decir, la función de la persona cuya experiencia o capacidades superan a las del educando. El otro es quien va a intervenir modificando dichas capacidades para favorecer el aprendizaje y desarrollo del sujeto. En otras palabras, con el fin de alcanzar la potencialidad del educando, el otro cumple la función de realizar actividades conscientes y mediadas dirigidas a convertir el nivel de desarrollo real en nivel de desarrollo proximal.

Cole y Scribner (1979), plantean que “...una vez alcanzado el nivel de desarrollo potencial, el mismo se transforma en nivel de desarrollo real, lo que implica la formación de una nueva zona potencial” (p. 83). Dicho de otra manera, el trayecto de un nivel al otro, está en constante actividad ya que, por ejemplo, a pesar de que existan casos en que algunos aprendizajes llegan a su final, hay otros de índole compleja, los cuales el niño ameritará estar constantemente en proceso de adquirirlo. Por eso es que el nivel de desarrollo potencial se convierte en nivel de desarrollo real.

Estos conceptos se pueden explicar también dentro del plano afectivo. Por ejemplo, en el caso de la satisfacción e insatisfacción de necesidades; hay necesidades que, a pesar de ser colmadas, al tiempo resurgen, como es la falta de alimentación y la

falta de afecto y/o compañía. Un bebé llora porque está con hambre y siente la ausencia de la madre, es decir, que presenta dos necesidades (de alimento y de afecto); en este momento el lactante se halla en el nivel de desarrollo real, pero con la ayuda de la madre el infante logra satisfacer sus necesidades, lo cual significa que ha llegado al nivel de desarrollo potencial; el paso de un nivel al otro fue logrado gracias a la mediación de la madre, con su respuesta en cuanto a la atención alimenticia y afectiva.

Este nivel de desarrollo próximo cambia al estado “nivel de desarrollo real”, por lo que al rato vuelven aparecer las mismas carencias (falta de alimentarse y falta de recibir amor maternal), de nuevo surge la intervención de la madre de la misma forma y de esta manera volverá ayudar a resolver la situación. Se considera que Vygostky designa el concepto de “funciones psicológicas” en lugar de “funciones mentales” o “funciones cognitivas”, ya que intenta abarcar no sólo las adquisiciones de ese tipo, sino también todas aquellas que encajen en el constructo “psiquismo”.

De acuerdo con De Tejada, Ríos y Silva (ob. cit.), de estos conceptos centrales se deriva el método tanto para la intervención educativa como para una evaluación cognitiva. En esta investigación, sólo se abordará la Teoría de Vygotsky tomando en cuenta los procesos por los cuales el niño logra el desarrollo y el modo en que lo logra, es decir, con asistencia social, lo cual recae en el papel de la zona de desarrollo próximo.

Para que exista el nivel de desarrollo próximo, primero debe existir el nivel de desarrollo real. La movilidad del nivel simple al superior, la lleva a cabo la zona de desarrollo próximo; como se ha indicado de diversas formas, el otro es el encargado de dicha movilidad, es decir, el otro es quien hace posible la zona de desarrollo próximo. Se trata de un sujeto que tiene mayor experiencia, conocimiento, mayor desarrollo de habilidades y destrezas es quien “llevará de su mano” al aprendiz a niveles de desarrollo más avanzados. Esta función es ejercida por: padres, hermanos mayores, amistades, los educadores de las instituciones educativas, entre otros.

Realmente, el aprendiz está expuesto a un mundo social que bombardea enseñanzas directas e indirectas, intencionadas y espontáneas. Todo en conjunto,

genera un aporte con el cual, el educando modifica su desarrollo paulatinamente. En el caso de la enseñanza intencionada, esta suele suceder, por ejemplo, cuando un niño de la misma edad enseña a otro cómo dibujar un perro, el otro ha aprendido previamente la técnica apropiada o ha desarrollado las competencias necesarias para lograr el objetivo de dibujar el animal de modo que se vea similar a como en la realidad física se percibe.

En cuanto a los padres, la enseñanza puede ser tanto intencionada como espontánea; la cuestión es que su función mediadora se lleva a cabo y ejerce el poder de la influencia que logra en el niño, el avance de un nivel de desarrollo a otro. Un padre a través de la demostración enseña al niño, cómo comportarse con las niñas; una madre mediante su actitud de silencio indica al infante que hay temas de los cuales no se deben hablar; un hermano en interacción con otro, demuestra al pequeño cómo dirigirse verbalmente entre amigos; un amigo del barrio a través de juegos grupales le indica cómo participar en pequeños grupos. De modo que, se trata de una actividad interpersonal, inicialmente está en un plano social y luego pasa al plano individual, en que se internaliza transformándose así, en una actividad intrasubjetiva. Este mecanismo se pone en marcha en todas las relaciones sociales, donde el infante es uno de los actores principales y es aprendiente.

En la escuela, la función central es enseñar o mejor dicho, “mediar”. Los docentes deben planificar tomando en cuenta, entre otras cosas: la edad, nivel de desarrollo, necesidades e intereses de los niños; a partir de ahí se concreta una metodología de la enseñanza, pues el docente al enfrentarse a una realidad biológica, psicológica, social y cultural implícitas y explícitas en cada infante, tendrá que diseñar estrategias, seleccionar técnicas y propiciar actividades para realizar su tarea educativa en forma eficaz y exitosa.

Por eso, la zona de desarrollo proximal Vygotsky (citado en Aragón, ob. cit.) “...se trata de un instrumento que permite comprender el curso interno del desarrollo, porque con él se puede considerar no sólo aquellos procesos de maduración que ya han ocurrido, sino también los que están en camino o en formación” (p. 293). En términos generales, al aplicar la zona de desarrollo próximo, el docente debe tener en

cuenta, no sólo el nivel de desarrollo real sino también el nivel de desarrollo proximal al que los infantes han llegado. De manera que, la zona de desarrollo próximo intencionada en el ámbito escolar infantil, implica una planificación sistemática que abarque todos los elementos posibles del desarrollo infantil.

Una dimensión que no se debe obviar en los procesos de mediación es el desarrollo afectivo. Según Ocaña y Martín (ob. cit.): "...en infantil, la relación entre el educador y el niño es muy cercana, afectuosa y cálida. El adulto llega a ser figura de referencia importante" (p. 142). Es decir que, en la escuela infantil, el docente, al estar investido de afecto, se convierte en un verdadero modelo, atributo que lo lleva a ser una influencia significativa y determinante en la zona de desarrollo próximo. Por eso, ha de mostrar conductas y actitudes que reflejen respeto, igualdad, tolerancia, cooperación, entre otros, de tal manera que se propicie un clima favorable para la salud emocional del infante.

El docente debe observar y analizar de qué forma se logra favorecer el desarrollo afectivo infantil; para esto, requiere de conocer las necesidades e intereses de los infantes. Es necesidad y a la vez interés del niño, relacionarse con sus iguales dentro de un contexto determinado. De allí que, el docente ejerce su rol de mediador, propiciando relaciones sociales entre pares. Se sabe que dichas interacciones a veces surgen espontáneamente, pero los acontecimientos de esta naturaleza, también deben preverse dentro de la planificación porque la modificación del desarrollo afectivo ocurre tanto en actividades previstas como imprevistas y espontáneas.

En estas relaciones de pares también ocurre la mediación, que pudiera ser intencionada y no planificada; es decir, entre iguales se formulan la intención de compartir un conocimiento o una experiencia pero no es planificado porque en esas edades, la capacidad cognitiva aún no está en condiciones para establecerse interrogantes tales como: qué, quiénes, cuándo, dónde y cómo. Esta es una de las principales diferencias que hay entre la zona de desarrollo próximo que constituyen los padres, la familia y los iguales, con la zona de desarrollo próximo donde el educador es el ejecutante en la mediación; a través de una planificación cuidadosamente concebida, el docente mediador tenderá sistemáticamente "...un

puente entre lo que el niño ya conoce y lo que está por adquirir” (De tejada, Ríos y Silva, ob. cit., p. 97). Es decir, el educador planifica su andamio. Aunque, gran parte del tiempo en que se comparte con los niños y niñas en el aula también media inconscientemente.

Los conceptos básicos no pueden ser otros más que: Mediación, Internalización y Actividad. En cuanto a la medicación, Ríos (ob. cit.), considera que se refiere a la experiencia de aprendizaje en la que el adulto o niño más experto actúa como apoyo y se interponen entre el aprendiz y su entorno para ayudarle a organizar y a desarrollar su sistema de pensamiento y facilitar de este modo, la aplicación de los nuevos instrumentos intelectuales a los problemas que se presenten. Dicho de otra manera; la mediación es la misma intervención del otro, en la cual propicia las formas de ayudarle en el avance de su aprendizaje o desarrollo; esto serán adquisiciones que utilizará, por ejemplo, a través del habla en las situaciones que se presenten.

Moll (1990), expone que las interacciones sociales son actividades mediadas; los humanos utilizan signos e instrumentos para mediar sus interacciones entre sí y con sus entornos. Una propiedad fundamental de estos instrumentos es que son sociales en su origen y se emplean en primer lugar para comunicarse con otros e interponerlos en el contacto con el mundo social, luego en la práctica, se usan para mediar en las interacciones con el Yo, interiorizando su uso para ayudar a pensar. En otros términos, dentro de las interacciones sociales, las personas utilizan instrumentos tales como el lenguaje hablado para intercambiar ideas o para relatar algo, lo cual es recibido por el niño, quien posteriormente internaliza dicha información; emplea el mismo instrumento para internalizar. A veces los niños hablan solos y de esta manera están procesando mentalmente alguna información.

La mediación instrumental tiene lugar si se llevan a cabo las interacciones sociales o mejor dicho, si se da la mediación social; Álvarez y Del Río (1987), señalan Vygotsky considera que “...son instrumentos psicológicos todos aquellos objetos cuyo uso sirve para ordenar y reposicionar externamente la información” (p. 89). Interpretado en términos figurativos, el sujeto usa su inteligencia, su memoria o atención en una representación cultural, en la cual operan estos instrumentos

teniéndolos en su mente y no sólo cuando la vida real se los ofrezca. Por lo visto, los instrumentos están orientados hacia la alteración del entorno.

En la mediación social, compartiendo instrumentos, transmitiendo significados, usando el lenguaje tanto escrito o verbal, gestual, gráfico, icónico, ecoico, es como el sujeto puede comunicarse con los demás; difundir una información, comunicar una necesidad, hacer una petición, comprender a otros, conocer el legado de experiencias transmitiendo a través de la cultura, costumbres y tradiciones. Según Álvarez y Del Río (1987), la mediación social es la mediación instrumental interpersonal entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta o colectiva, a través de ella el sujeto logra dominar la actividad, realizándola más tarde de manera individual. Es decir, que a través de la mediación social ocurren los aprendizajes, por lo que, con la ayuda de los demás, el sujeto logra dominar la actividad, la convierte en una tarea que es capaz de hacer. Este proceso es lo que Vygotsky resumen como Ley genética cultural de desarrollo, se trata de un proceso de mediación gestionado por el adulto y otras personas.

Emplear conscientemente la mediación social, implica dar importancia educativa no sólo al contenido y a los mediadores instrumentales, (qué se enseña y con qué), sino también a los agentes sociales, es decir, quién enseña. Es cuando recae cierto compromiso moral, en el sentido que los mediadores (padres, educadores y otros), deben establecer un clima de empatía, respeto a las características particulares del educando, (edad, capacidades cognitivas, otros), de manera que se pueda lograr la intención de enseñar y la intención de aprender.

Como se ha dicho anteriormente, la mediación social está relacionada con la internalización; es decir, el contenido de la enseñanza del otro, es asimilada por el niño. En esta interacción, es el otro (adulto o niños más expertos), quien establece el proceso de comunicación y representación, aprovechando las acciones naturales del niño. Es decir, en la interacción social, el mediador debe tomar en cuenta, por ejemplo, el ritmo y estilo de aprendizaje, ya que esto hará que el proceso de mediación sea “personalizado”. Los adelantos, es decir, los avances hacia la zona de desarrollo proximal, acontecen cuando el niño, a través del proceso de asimilación

(internalización), de lo que ha practicado en las interacciones sociales, reconstruye y transforma el proceso o la actividad y al hacerlo atraviesa una serie de niveles, en los cuales va ganando mayor control de la actividad.

De acuerdo con la Teoría de Vygotsky, en síntesis, se tiene el nivel de desarrollo potencial es un dominio psicológico, en constante movilización o mejor dicho, en constante transformación; pues una vez que se llegue a este nivel, gracias a lo sucedido en el trayecto (zona de desarrollo próximo), vuelve a transformarse en el nivel de desarrollo real, es decir, el niño está en constante cambio en cuanto aprendizaje y por ende, desarrollo. Lo que el niño consigue con la ayuda, lo puede efectuar más tarde de forma independiente. Los instrumentos mediadores que se empleen interpersonalmente serán internalizados y transformados por el niño y usados interpersonalmente. Por eso el educador debe propiciar una enseñanza o interacción intencional, lo que implica mayor preparación que lo capacite para establecer un apoyo adecuado para favorecer las potencialidades de los niños y las niñas.

Según De Tejada, Ríos y Silva (ob.cit.), los términos “educador”, “docente”, “profesor” o “tutor” pueden ser sustituidos por el de “mediador”, puesto que este adulto es el promotor del desarrollo del estudiante por medio de una función mediadora con el conocimiento y con el entorno. El docente debe estar cerca de los niños en aquellos momentos en que requiere su apoyo, pero cuando ocurra el momento de la consolidación del aprendizaje, este adulto debe retirarse. Es decir, que todo adulto con intención de guiar a los niños para favorecer su aprendizaje y desarrollo, debe interactuar con estos, todo el tiempo requerido y cuando se logre el propósito de su acercamiento, debe retirarse para que los infantes, una vez internalizada “la actividad”, procedan a aplicar su conocimiento en momentos posteriores.

Se asume que la calidad de la relación educativa depende, en alto grado, de la capacidad del mediador, por esto es necesario que tenga una formación que le permita fortalecer el desarrollo de las potencialidades del niño y la niña, lo que se logra mediante de una adecuada mediación instrumental o mediación de los aprendizajes.

El mediador se ubica en la comprensión y la significación como factores fundamentales del aprendizaje, y por supuesto del desarrollo, así, el trabajo educativo debe estar orientado a superar el memorismo, la metodología tradicional de los ambientes educativos, propiciando un clima de calidez, confianza, respecto y valoración de las peculiaridades infantiles.

En el caso de la Educación Preescolar en Transición, los docentes, por diversas razones, suelen preocuparse por la enseñanza de la lectura y la escritura, algunos planifican actividades didácticas para facilitar el desarrollo de habilidades cognitivas y destrezas motoras y que son los precedentes de estos aprendizajes pero no deben olvidar que el desarrollo de los niños, no sólo se basa en el desarrollo cognitivo y motor, también incide significativamente, la afectividad, por lo que el educador de este nivel educativo, haría un excelente papel de mediador al tomar en cuenta todo lo que implica la afectividad del infante.

En el aula preescolar, las relaciones entre iguales, también ocurren un sinnúmero de ocasiones en que se produce la mediación social, es decir, entre iguales se apoyan en el abordaje de una actividad, de modo que el infante (el aprendiz) posteriormente logre realizarla sin ayuda. En estos espacios también se cumple la ley de genética cultural, pues en un principio, la información está entre los iguales (interpsicológica) y luego es asimilada por el aprendiz (intrapsicológico); esto aplica a todo tipo de aprendizaje, incluso, aquellos que parecen estar estrechamente relacionados con lo afectivo; por ejemplo, un niño aprende de sus iguales el respeto y el amor por los animales, al internalizarse dicho aprendizaje, ocurre una autosugestión, por medio de la cual, el niño empieza a comportarse de esa manera, empieza a sentir y a manifestar respeto y cariño por los mismos. Este será un aprendizaje (cognitivo-afectivo) que formará parte de su desarrollo socio-afectivo y que incidirá en su futuro desarrollo.

En las relaciones sociales con el niño, como se ha dicho dentro de la teoría de Vygotsky y en otros momentos, el docente es quien debe mediar los aprendizajes y por ende, favorecer el desarrollo, esto implica el desarrollo socio-afectivo infantil. El docente es un modelo referencial y como tal, debe “dar ejemplo”, en el sentido de

establecer un ambiente cálido, afectuoso y de respeto, mostrarse amable, receptivo, comprensivo, democrático, empático, sincero para que los infantes aprendan a sentirse de estas formas, y por tanto, actúen de esa manera. El docente debe emplear instrumentos, transmitir afecto y significados, usando el lenguaje, no sólo verbal, también gestual, gráfico, icónico, ecoico, entre otros para estimular el vínculo afectivo con los infantes.

Como se puede apreciar, en las interacciones dentro del aula, la mediación del docente es de carácter instrumental, por eso el docente debe aprovechar para desarrollar y cumplir objetivos establecidos en la planificación de la Educación Emocional; siendo guía constantemente, el docente favorece el “resurgir” del nivel de desarrollo potencial, no sólo en los aprendizajes que parecen estar relacionados con lógicas matemáticas o lingüísticas entendidas como precedentes del aprendizaje de la lectura y escritura, sino también, aquellos que son tocados de algún modo por lo afectivo.

Tomando en cuenta la perspectiva de lo global y complejo, en realidad en cualquier aprendizaje apoyado por el docente, está implicado lo afectivo, por ejemplo, un niño logra aprenderse las letras del abecedario con la mediación del docente, el infante sentirá que ha obtenido un éxito, una ganancia, lo cual será suficiente motivo para sentirse orgulloso de sí mismo y seguirá sintiéndose motivado a seguir aprendiendo. Esta motivación intrínseca surgió por la intervención del docente, no como un mero instructor, sino como un agente socializador que enseña a través de valores, cariño, paciencia, respeto y atención a las necesidades e interés del aprendiz.

La teoría de Vygotsky, pese a que sido creada hace mucho tiempo y en otros contextos diferentes a los latinoamericanos, sigue siendo altamente influyente en los espacios de todos los niveles educativos; hizo planteamientos novedosos para su época de gran aplicabilidad en el mundo psicológico y educacional contemporáneo. Por eso se considera que escribió para los profesionales de hoy siendo un incomprendido por los teóricos de ayer, quienes polemizaron con él en torno a sus novedosos planteamientos.

Teoría Ecológica de Bronfenbrenner

La Teoría de Bronfenbrenner propone su modelo ecológico cuyo objetivo primordial es el estudio del desarrollo en el contexto en el que se produce. Esto supone, según Bronfenbrenner (ob. cit.): "...una nueva perspectiva teórica para la investigación en el desarrollo humano" (p. 23). Es decir, implica una forma completamente diferente de interpretar las relaciones entre el sujeto y el entorno. Esta teoría lleva a cabo el análisis de los diferentes contextos en los que se desarrolla el sujeto, para comprobar si son capaces de satisfacer las necesidades básicas de los seres humanos. Brofrembrenner (ob. cit.), ve el desarrollo humano como una progresiva acomodación entre un ser humano activo y sus entornos inmediatos (también cambiantes). Pero este proceso, además, se ve influenciado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por contextos de mayor alcance en los que están incluidos esos entornos.

La teoría de Bronfenbrenner no se ha limitado a estudiar el desarrollo durante la infancia y la adolescencia, sino que asume que la interacción que se produce entre el sujeto y sus contextos de desarrollo afecta a todas las etapas del ciclo vital. Bronfenbrenner otorga gran importancia a la dimensión temporal como aspecto elemental en el estudio de la influencia de los diferentes contextos sobre el desarrollo. Por ello, considera imprescindible estudiar también los efectos que tienen en el desarrollo de los individuos los grandes cambios culturales nivel macrosistémico que se producen durante la vida, de hecho, por ejemplo, cuando se observa un problema en un infante, se empieza por estudiar las posibles dificultades que tiene; posteriormente, se "achacan" dichos problemas a los padres; finalmente, si tampoco esto da resultado, se "echa la culpa" al grupo étnico o clase social a la que pertenece la familia, sin tener en cuenta el nivel macrosistémico que, obviamente, ha de contener un análisis político.

Por tanto, de la teoría de Bronfenbrenner se deriva la conveniencia de llevar a cabo el análisis de los diferentes contextos en los que se desarrolla el sujeto, para comprobar, cómo es su influencia y, como se dijo anteriormente, si son capaces de satisfacer las necesidades básicas de los seres humanos. El autor de la teoría ecológica

pretende aclarar que su teoría es de carácter evolutivo y que, por eso, su objetivo es el estudio del desarrollo del sujeto humano. De acuerdo con Bronfenbrenner (ob. cit.), el desarrollo es:

...el proceso por el que la persona en desarrollo adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida y se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de ese ambiente, lo apoyen y lo reestructuren, a niveles de igual a mayor, en cuanto a su forma y contenido. (p. 23)

En otras palabras, el sujeto se desarrolla debido a la influencia directa o indirecta con el ambiente; va obteniendo adquisiciones del ambiente ecológico que son de carácter más amplio, diferenciado y complejo; va desarrollando habilidades para llevar a cabo actividades que revelen los atributos de ese ambiente, en las cuales ha de seguir impulsándose paulatinamente a niveles cada vez más complejos tanto de forma como de contenido. Por eso, es que en muchas ocasiones, los infantes llegan a formar personalidades a futuro que aparentemente no tienen nada que ver con las personalidades de sus padres o con las propiedades de su entorno inmediato; muchas veces la influencia proviene de dimensiones más amplias y abstractas (socio-política-económica, cultural y temporal), es decir, no se encuentran en los entornos concretos en los que de alguna manera el niño participa, sino en la sociedad global, cualquier parte del mundo y en cualquier tiempo.

Bronfenbrenner considera elemental destacar tres aspectos de esta definición; el primero es que la duración del cambio es indeterminada; implica una reorganización con cierta estabilidad en el tiempo y en el espacio; el segundo aspecto se refiere a que el cambio se produce a nivel de la percepción y de la acción y, el tercer aspecto, hace referencia al ámbito de la representación, puesto que indica la importancia que tiene saber cómo el mundo de la persona en desarrollo se extiende más allá de la situación inmediata.

Ciertamente, el aporte más importante que Bronfenbrenner ha hecho a la Psicología Evolutiva es el estudio de lo que de una manera genérica se conoce como medio ambiente, dejando de lado la polémica entre la herencia y el ambiente.

Bronfenbrenner (citado en Ocaña y Martin, ob. cit.), considera que el desarrollo se produce por la compleja interacción establecida entre las características propias del sujeto y las de los distintos entornos o sistemas en los que tiene lugar dicho desarrollo; este supuesto aparece de manera más o menos clara, en casi todas las teorías contextualistas. No obstante, lo que hace realmente novedosa el aporte de Bronfenbrenner es su manera de interpretar los contextos en sistemas y lo denomina en general, “ambiente ecológico”

Para Bronfenbrenner (ob. cit.): “...el ambiente ecológico se concibe como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas” (p. 23). En otras palabras, para este autor el ambiente se estructura por niveles del más pequeño o concreto al más grande y complejo, se empieza por el más concreto y se termina por el más grande, denso, complejo y abstracto. Se considera de manera personal que el ambiente ecológico es abstracto en sí., es algo sin formas y estructuras y debe considerarse dinámico y global; autor hace una interesante esquematización del mismo con el fin de destacar las formas de influencia de dicho ambiente en el desarrollo humano. De modo que, para estudiar las influencias sociales en el desarrollo de los infantes, es preciso tener en cuenta todos los elementos que forman parte del ambiente, así como las múltiples relaciones que se forman entre todos y cada uno de ellos.

Para interpretar las relaciones que se establecen entre los diferentes niveles de ambiente, Bronfenbrenner recurre al concepto de transiciones ecológicas, que hace referencia a los cambios de rol o de entorno que ocurren a lo largo de toda la vida. En concreto, Bronfenbrenner (ob. cit.), señala que: “Una transición ecológica se produce cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno o de ambos a la vez” (p. 39). En otras palabras, el desarrollo del sujeto se va modificando cuando el sujeto cambia de entorno y también cuando asume funciones y actividades diferentes a las que veía llevando a cabo. En este sentido, es importante destacar que las transiciones ecológicas son de gran interés para la práctica psicológica, puesto que, en general,

suponen situaciones de riesgo para los sujetos en desarrollo, debido a que son, al mismo tiempo, origen y consecuencia de los procesos de cambio.

Concretamente, Bronfenbrenner descompone lo que, comúnmente, se llama “medio ambiente” en cuatro sistemas, cuyas características y condiciones afectan al propio proceso de desarrollo. Denomina a estos sistemas, respectivamente, microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. El nivel más interno o próximo al sujeto es el microsistema, que está constituido por los contextos más cercanos a ese sujeto, como, por ejemplo, la familia, la escuela o el grupo de iguales, aunque es posible también descender al estudio de niveles microsistémicos más pequeños, como un aula concreta dentro de la escuela. De acuerdo con Shaffer y Kipp (2007):

Un microsistema es un conjunto de actividades, roles sociales y relaciones interpersonales experimentados por el individuo en desarrollo en un escenario determinado y en contacto directo con objetos físicos, sociales y aspectos simbólicos que invitan, permiten o limitan su implicación en una interacción con o en una actividad en el entorno inmediato, sostenidas y progresivamente complejas. (p. 345)

Es decir, microsistema, constituye personas, roles y actividades en un contexto dado; se caracteriza por la interacción directa del sujeto en desarrollo con estos elementos, los cuales activarán o inhibirán su implicación a través de dicha interacción. Es importante destacar que el significado de un microsistema depende de la representación que cada individuo elabora del mismo, por eso, es posible atribuirle un significado objetivo más allá de la realidad fenomenológica. Estos entornos inmediatos, o mejor dicho, la activación o inhibición de la incidencia de los elementos que circundan dentro de este nivel, será percibido y/o concebido de manera relativa cada uno de sus actores.

El microsistema comprende las actividades que realizan los individuos, las relaciones interpersonales y los roles que asumen las personas por el hecho de encontrarse en un microsistema determinado. De acuerdo con Shaffer y Kidd (ob. cit.), en la teoría ecología, una actividad, sino un proceso continuo que tiene un principio y un fin. Por otra parte, una actividad tiene un sistema de tensión que

contribuye a su persistencia en el tiempo y a su resistencia a la interrupción hasta que la actividad se completa. Todo ello implica que ha de existir una intención y un motivo para que un determinado sujeto realice una actividad. En otros términos, no se trata de un acto o un hecho momentáneo como suele denominarse comúnmente una actividad, es un proceso que persiste hasta que la intención o propósito se complete.

Según Shaffer y Kidd (ob. cit.), aunque Bronfenbrenner haya estudiado más el microsistema familiar, la mayor parte de sus afirmaciones resultan también válidas para otros contextos y especialmente para el contexto escolar. Este autor considera la diáada como un componente básico para el desarrollo de las dos personas que la componen; esta diáada hace posible la formación de estructuras interpersonales más amplias, como las tríadas, tétradas y demás. Las diáadas pueden ser: (a) de observación, (b) de actividad conjunta; y, (c) primaria. Esta última se refiere a las relaciones de apego, puesto que se basan en la idea de que la relación entre las dos personas que las componen continúa existiendo, aunque no se encuentren juntas.

Dentro de las relaciones diádicas es de especial importancia las que se denominan “diáadas de desarrollo” que son las que cumplen las condiciones óptimas para el desarrollo y el aprendizaje. Estas diáadas se definen como situaciones en las que interactúan el sujeto en desarrollo y una persona a la que esté apegado emocionalmente y se va produciendo una transferencia del control de la actividad desde este último al primero. Bronfenbrenner (ob. cit.)

En otros términos, en el microsistema, el punto de inicio de la influencia ambiental se da en las diáadas; existen diferentes tipos de diáadas, pero generalmente la de mayor potencial es la primaria, es decir, “vinculación de apego”, no obstante, tanto este tipo de diáada como las demás, indican de algún modo en el desarrollo del sujeto. En definitiva, la diáada de especial importancia es la diáada de desarrollo, es decir, es la relación afectiva de dos (niño-otro) que cumple las condiciones óptimas para el desarrollo y el aprendizaje. Los autores Shaffer y Kidd tienen razón al decir que, aunque Bronfenbrenner explica el microsistema con el plano familiar, el proceso en sí, de cómo ocurren los sucesos en cuanto a la influencia durante los primeros años de vida, se puede aplicar a otros entornos inmediatos donde el niño participa, como es el

caso de la escuela. De modo que, con el docente, el niño o la niña estable una diada que podría ser de apego, pero, será algo relativo, puesto que de la docente dependerá si ese vínculo se convierte en una “diada de desarrollo”, es decir, si favorece o no el desarrollo del infante desde el apego emocional.

Ocaña y Martín (ob. cit.), sostienen que la diada emocional consolidada es la base para la formación de estructuras interpersonales más amplias y progresivas en número de integrantes. (Tríadas, tétradas y demás). Es decir que las diadas durante la primera infancia, son el epicentro la socialización; en el plano familiar, las diadas con las madres o sustitutos y en el plano escolar las diadas con el docente, siempre y cuando la interacción de estos adultos sea adecuada.

De acuerdo con Garrido y Álvaro (2007), el estudio del desarrollo que se realiza en los microsistemas no debe limitarse a la interacción diádica, sino tener en cuenta la totalidad del sistema interpersonal que funciona en un entorno determinado, afectando a todas las personas que estén en él, incluido el sujeto. Es decir que, dentro del microsistema, un investigador no debe centrar su atención únicamente a las diadas, pues la realidad ambiental concreta, (entornos inmediatos) también tiende a ser compleja y relativa. Por ejemplo, aunque el objetivo del estudio la interacción entre el bebé y su madre en la realización de ciertas actividades, se debe tomar en cuenta la influencia indirecta de terceros, como, por ejemplo, el padre.

Bronfrenbrenner (citado en Garrido y Álvaro, ob. cit.), plantea que esta influencia, es decir, el padre, constituye un efecto de segundo orden. Dependiendo de la actividad concreta de que se trate y de las relaciones interpersonales implicadas, la presencia de una tercera persona puede tener un efecto facilitador o inhibidor del desarrollo. Esto significa, que una tercera persona representa menor incidencia en comparación con la diada madre-hijo, dentro del plano físico inmediato, pero dicha incidencia, que puede ser favorable o desfavorable al desarrollo infantil.

Las personas que ocupan una determinada posición dentro microsistema o entorno inmediato del niño, desempeñan roles. (Madre, padre, hermanos, tíos, otros). De acuerdo con Sandoval (ob. cit.): Los roles se suelen identificar con las etiquetas que se asignan a distintas posiciones sociales en una cultura, en relación con la edad,

sexo, parentesco, trabajo o estatus social. La sociedad, la cultura tiene expectativas sobre cómo han de cumplirse esos roles, expectativas que no sólo se refieren al contenido de las actividades sino a las relaciones interpersonales.

Por tanto, el rol implica una integración de los elementos de la actividad y relación, en función de las expectativas de la sociedad. Es decir, los roles son actividades y funciones que son propias de una posición dentro de una sociedad o un grupo social, se identifican con etiquetas dependiendo de diversos criterios tales como: sexo, parentesco, otros. Existen expectativas acerca de cómo llevar a cabo tales roles, de esto dependerá las relaciones establecidas con el infante. Por ejemplo, se espera de quien actúa como madre, proporcione la satisfacción de las necesidades elementales del hijo (amor, alimentación, abrigo, otro). Como estas expectativas surgen del nivel de la subcultura o de la cultura, el rol tiene sus raíces en el macrosistema de orden superior, en la ideología y en las estructuras institucionales que se asocian con él.

Esta es la forma, como los demás sistemas de la estructura ecológica inciden indirectamente en el desarrollo del infante. El niño/a se sitúa en un entorno concreto con padres, hermanos y también asiste a la escuela infantil. La cultura envuelve a los actores de estos dos entornos sociales, la cultura es internalizada por cada uno de dichos actores, la hace parte de su vida y de su ser, lo que a su vez será transmitido a la nueva generación. Por eso, el enorme poder que tienen los roles surge de su importante y fuerte implantación cultural.

El siguiente nivel de la estructura ecología es el mesosistema, el cual representa las relaciones entre los microsistemas, relaciones que pueden ser tan importantes en el desarrollo de un individuo como lo son las que existen entre la familia y la escuela, o la familia y el grupo de amigos. En términos de Bronfenbrenner (ob. cit.): “Un mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente” (p. 42). En términos figurativos, la unión de los microsistemas se puede dar, por ejemplo, las relaciones entre el hogar y la escuela y el grupo de iguales en la iglesia o en el barrio y, en el caso de los adultos, la fusión de dos o más microsistemas podrías ser entre la

familia, el trabajo y la vida social por lo que el nivel mesosistema sus componentes son los mismos a que se hizo referencia en el nivel anterior, actividades, relaciones interpersonales y roles que tienen lugar en diadas o sistemas, con distintos grados de reciprocidad, equilibrio de poderes y relaciones afectivas. La diferencia está en la naturaleza de las interconexiones.

Bronfenbrenner (citado en Shaffer y Kidd, ob. cit.) define el mesosistema como un conjunto de relaciones entre dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa de una manera activa, se trata ahora de analizar qué tipo de relaciones son posibles a nivel intersistémico. Es decir que, en el mesosistema, lo característico, además de la interconexión entre dos microsistemas, los tipos de relaciones que son diferentes a los de un solo microsistema.

Bronfenbrenner (citado en Shaffer y Kidd, ob. cit.) propone, cuatro tipos de relaciones generales: participación en entornos múltiples, vinculación indirecta, comunicaciones entre entornos y conocimiento sobre entornos. La participación en entornos múltiples es la forma más básica o primaria que toma la conexión entre dos entornos, puesto que es condición necesaria para que exista el mesosistema. Se trata de que una determinada persona esté vinculada a más de un entorno, como, por ejemplo, el niño interactúa con la familia y con la escuela. Esto implica que exista una red social directa a través de los entornos en que participa la persona en desarrollo. Esta red o, mesosistema, se pone en marcha se produce una transición ecológica. Es decir, de la conexión entre microsistemas surgen varias modalidades. La primera modalidad es considerada la base de la existencia del nivel mesosistema. El sujeto transita del primer microsistema a un segundo y nuevo microsistema. Por ejemplo, el niño ya no está únicamente con la familia, ahora va a la escuela. Se establece de esta manera una red social de influencia para el infante.

La diáada en que uno de los entornos incluya una persona que sirva de vínculo se llama diáada de vinculación. En palabras de Bronfenbrenner (ob. cit.), se trata de la vinculación que surge cuando la persona no participa de forma activa en ambos entornos y lo hace a través de un tercero, que funciona como vínculo intermediario entre ellos, estableciendo así una red de segundo orden. Es decir, se trata de una

conexión indirecta a través de otro que actúa como vínculo intermediario entre ellos. El tercer tipo de relaciones que se puede producir entre los microsistemas son las llamadas comunicaciones entre entornos, que se establecen mediante el intercambio de mensajes que puede ser directo. En otras palabras, ambos microsistemas establecen contacto sin necesidad de vincular directamente al niño en esta comunicación; por ejemplo, la interacción cara a cara, o indirecto, a través del uso del correo, el teléfono, entre otros.

Bronfenbrenner (ob. cit.), sugiere que cuando la persona hace esta transición en solitario, el vínculo que da lugar al mesosistema se denomina solitario, pero si, por el contrario, la hace en compañía de otra persona procedente del entorno familiar, el vínculo será dual. Surge la vinculación múltiple cuando hay más de una persona que es activa en los dos entornos. De esta manera, un mesosistema llega al punto de tener un solo vínculo principal directo, siendo los restantes indirectos, dará lugar a una acusación débil. Es decir, se establecen conexiones entre dos microsistemas tanto cuando niño transita sólo al segundo microsistema, como cuando lo hace en compañía de otro integrante de la familia, por ejemplo, un hermano o un primo de la misma edad y se da la vinculación múltiple cuando hay más de una persona que participa en ambos entornos. En esta dinámica de múltiples participaciones dentro de los microsistemas, empieza de distinguirse el vínculo primario, las demás participaciones son complemento. En un nivel más alejado se sitúa el exosistema. Según Bronfenbrenner (ob. cit.):

Un exosistema se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que contiene a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno. (p.46)

Es decir, un exosistema, se refiere a un nivel en el que la persona en desarrollo ni siquiera está presente, pero que le afecta profundamente. Este tipo de contextos son los servicios sanitarios, sociales o educativos de que están en la comunidad; en el caso de los niños, las condiciones de trabajo de sus padres. Como ya se ha

mencionado, los exosistemas no influyen en el individuo de forma directa sino indirecta, a través de la vinculación de éste con otra persona que esté inmersa en un determinado microsistema; el niño no está directamente relacionado con el contexto laboral de sus padres, pero este sistema puede influir de forma determinante en su desarrollo a través de sus padres.

Bronfenbrenner (ob. cit.), plantea que se debe probar la conexión de los procesos que se generan en el entorno externo con los que tienen lugar en el microsistema de la persona en desarrollo. Así como también, se debe conectar también los procesos del microsistema implicados en la relación anterior, con los cambios evolutivos de la persona en cuestión. En palabras precisas, cuando se hagan estudios sobre la incidencia de este nivel sistémico en el sujeto, debe llevarse a cabo la secuencia causal que los relacione. El último nivel de la estructura ecológica se denomina macrosistema. De acuerdo con Bronfenbrenner (ob. cit.):

El macrosistema se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden –micro, meso y exo” que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología, que sustente estas correspondencias. (p. 44)

Pertenecen a este nivel, las ideas sobre la manera más adecuada de educar a los niños y niñas, los roles atribuidos a los sexos, las expectativas y creencias sobre determinadas culturas o etnias, entre otros. Cabe destacar que cada uno de los entornos de una determinada clase es muy semejante entre sí; por ejemplo, la familia o la escuela; no obstante, éstos se diferencian notablemente dependiendo de la cultura, ya que ésta influye significativamente sobre el concepto de familia o el de educación.

Sandoval (ob. cit.) considera que a medida que se analizan contextos más alejados del sujeto en desarrollo, la precisión de la teoría de Bronfenbrenner se hace menor, puesto que pretende hallar investigaciones que tengan en cuenta simultáneamente todos los niveles, desde el macro, hasta los efectos de estos cambios culturales en los roles, interacciones y actividades molares que se desarrollan en el

sistema familiar. Es así como los efectos macrosistémicos sólo podrían probarse analizando los grandes cambios que se generan de manera natural en una sociedad y estudiando su efecto sobre los niveles inferiores a muy largo plazo. Dicho de otro modo, la teoría ecológica en cierto modo se insta de ser ambiciosa por pretender cubrir todos los factores concretos y abstractos que se interconectan desde el microsistema hasta el macrosistema. Al intentar realizar un estudio de tal magnitud, se va a requerir de tiempo y de otros elementos que no están fácilmente al alcance de muchos investigadores.

Sin embargo, la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner resulta ser útil a la hora de tomar en cuenta en muchos estudios, los diferentes factores y variables correspondientes a los distintos contextos. En el caso de estudios relacionados con la infancia, lo idóneo es intentar investigar en el campo acerca de los microsistemas y los mesosistemas, asumiendo con apoyo teórico y otras fuentes de información fidedignas, las posibles incidencias de los sistemas exo y macro.

Se puede decir que las actuaciones de los infantes hacia sí mismo y hacia los demás se deben a las influencias de la familia y/o a la unión de este con otro entorno en el que participa, así como también, puede ser debido a los entornos en los que participan sus padres o personas que establecen un vínculo afectivo con el infante, pero son contextos en los que no está presente el infante, es decir, surge influencia indirecta pero poderosa en el desarrollo infantil. De igual forma, existen incidencias a gran escala; se trata de factores que inciden en la sociedad, en un grupo social o más concreto aún, en una familia, este “factor influencia” está relacionado con la cultura, la cual es modulada por creencias e ideologías. De modo que la cultura incide en todos los miembros de la familia, incluso en el más pequeño, por ejemplo, en la forma de crianza o en los roles de género.

La presente investigación aborda la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner por lo que se pretende analizar la afectividad del infante a partir de las relaciones sociales en el aula preescolar con sus iguales y el docente. En función de los planteamientos de la teoría ecológica, se puede interpretar lo siguiente: en el escenario de estudio (aula preescolar), suscitan actitudes y demás comportamientos que son el resultado,

como ya se dijo, de la influencia del hogar (Microsistema), o en la conjunción de este con otro contexto en el que el infante participa directamente (Mesosistema), por ejemplo, el trato de un niño hacia sus iguales es a través de golpes constantemente pero lo hace en forma de juego, lo que podría significar que se debe a una conducta que aprendió en la interacción con primos en el hogar o iguales en el barrio. Las niñas cariñosas, tímidas o conversadoras, se muestran así porque posiblemente, vienen de un contexto donde lo común es esa forma de trato; estas conductas podrían ser reforzadas en otro microsistema en el cual, que también asisten. (hogar-iglesia)

La depresión de un infante que se expresa en la falta de participación dentro de las actividades grupales, esto puede deberse a que en el trabajo le redujeron el sueldo al padre y por tanto, no podrán viajar o el padre no podrá comprar el juguete que tanto ha querido su hijo (Exosistema). Las niñas usan de preferencia las muñecas y los niños los balones o juguetes tales como automóviles o aviones, porque tanto en el hogar con en el preescolar de modo directo o indirecto se le ha inculcado que eso debe ser así porque lo dicta la cultura. (Macrosistema).

En todo caso, es preciso destacar que algunas causas de ciertas actitudes o conductas infantiles no se deben a las incidencias del ambiente, socio-cultural; existen conductas y comportamientos en general, cuyas causas podían ser, por ejemplo, de origen neurológico; es decir, aparentemente no tiene nada que ver lo psicológico. De todos modos, se sabe que las influencias ambientales son obvias, sólo queda pendiente indagar cuales son los factores psico-socio-culturales que indicen en la afectividad infantil y que de algún modo se manifiestan en las relaciones sociales de iguales dentro del aula preescolar.

Por otra parte, esta teoría también ayuda a interpretar la influencia del docente en el desarrollo afectivo de los infantes. La escuela es un microsistema, es un entorno en el que el infante pasa gran parte de su tiempo; dentro de este entorno, está el o la docente, quien influirá compartirá directamente con el infante y posiblemente se establecerá entre ambos un vínculo afectivo o, se convierte en una figura de referencia. Dicha influencia está determinada por conocimientos, valores, valoraciones, creencias, concepciones, significados que este adulto fue adoptando a

medida que se fue creciendo (desde su infancia hasta su adultez). En este pasar del tiempo, el docente también fue influenciada(o) por microsistemas, mesosistemas, exosistemas y macrosistemas. Todo en suma y de forma intrincada, es lo que internalizó y por ende, ha configurado su forma de pensar, sentir y actuar. De modo que, para analizar la forma de ser y actuar del docente dentro de las relaciones sociales con los infantes dentro del preescolar, se tendría que tomar en cuenta estos factores psico-socio-culturales y tempero-espaciales.

Las teorías planteadas en este apartado, constituyen como se dijo al inicio, diferentes puntos de vista que intentan explicar el desarrollo humano, bien sea otorgando importancia a un aspecto o siendo un poco más abarcativas en un intento de aproximarse a la complejidad del desarrollo global humano. En todo caso, no se pretende discutir cuál es la más apropiada para interpretar el objeto de estudio de esta investigación, la idea es adoptarlas en conjunto para la construcción teórica del mismo, sin pretender desdibujar con estas, lo que al respecto emergirá en el contexto de observación.

Las teorías que abordan el desarrollo afectivo infantil, en conjunto, actúan en función de dar orientaciones sobre cómo es la naturaleza del mismo, cómo se concibe y se manifiesta. En este caso, el conjunto teórico está dejando claro que se trata de un fenómeno intrincado, dinámico, variante y por tanto, relativo. Lo que significa que la autora de esta investigación deberá prepararse previamente para estar receptiva a todo cuando fenómeno aparezca y que parecía no tener relación con el objeto de estudio, pues se trata de abarcar, en la mayor posibilidad dicho fenómeno complejo.

Bases Legales

Las bases legales constituyen un conjunto de ordenanzas que el investigador debe tener presente y cumplir para evitar cometer algún tipo de infracción en el desarrollo de su estudio. Consiste en un marco jurídico que respalda su proceso investigativo, es decir, que el investigador lleva a cabo su estudio basado en leyes, reglamentos, lineamientos y resoluciones que demarcan legalmente su labor investigativa. Tomando en cuenta la afectividad infantil como objeto de estudio, el

papel de las bases legales en este caso será, respaldar al investigador con respecto al abordaje del mismo, desde el punto de vista teórico, como en la investigación de campo, así como también en el proceso y análisis de los resultados y la generación de una teorización al respecto. En otras palabras, esta investigación está sustentada en un plano ontológico, epistemológico, metodológico sino también, legal.

Esta investigación se llevará a cabo en Cúcuta-Colombia, por tanto, los instrumentos legales corresponden a dicho país. El respaldo jurídico es el siguiente:

Los principales instrumentos legales que rigen la educación colombiana es la Constitución Política de Colombia del 1991 y la Ley General de Educación y el decreto 2247 que instituye las normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar.

La Constitución Política de Colombia de 1991, en el artículo 67 establece la educación sería entre los cinco y los quince años de edad y que comprendería, como mínimo, un año de preescolar.

Es decir, que la educación en Colombia es un derecho que inicia desde los cinco años de edad y termina a los quince años de edad; por otra parte, este artículo también indica que el infante de esa edad tiene derecho por lo menos a un año escolar en el nivel de educación preescolar.

En el artículo 15, de la misma constitución, define la Educación Preescolar como aquella que es “ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, y socio afectivo, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”. Es decir, que los planteamientos legales de esta constitución se orientan a concebir la Educación Preescolar de Colombia como el tipo de educación dirigido a proporcionar experiencias significativas que favorezcan el desarrollo biológico, cognoscitivo, sicomotor y socio-afectivo infantil.

En el artículo 16, de la presente constitución, se mencionan diez objetivos específicos del nivel preescolar. Uno de estos objetivos está referido a la importancia de atender al niño, su desarrollo y aspectos básicos de aprendizaje. De este modo, también está haciendo referencia al desarrollo afectivo infantil, objeto de estudio que la investigadora pretende develar para luego tratar de otorgarle una interpretación

sistemática basada en un proceso científico a través del cual, se obtendrá una aproximación teórica que apoyará la concepción de atender el desarrollo afectivo infantil y, por ende, el desarrollo global del niño.

Con respecto a la Ley General de Educación 115, su artículo 15, plantea lo siguiente:

La Educación Preescolar, la cual se plantea como la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas.

Al igual que el artículo 15 de la Constitución, en este artículo se insta a concebir a la educación preescolar como la encargada de atender a los infantes, a través de experiencias significativas, en sus planos biológico, cognitivo, sicomotor, socio-afectivo y espiritual, a fin de potencializar el desarrollo integral.

En el Artículo 17 se le otorga el carácter de obligatoriedad a la educación infantil colombiana y se dispondrá como mínimo un (1) grado obligatorio en los establecimientos educativos estatales para niños menores de seis (6) años de edad. De modo que, los niños y las niñas de temprana edad no serán obligados a asistir a la educación infantil oficial hasta tener la edad requerida.

En los municipios donde la cobertura del nivel de Educación Preescolar no sea total, se generalizará el grado de preescolar en todas las instituciones educativas estatales que tengan primer grado de básica, en un plazo de cinco (5) años contados a partir de la vigencia de la presente Ley, sin perjuicio de los grados existentes en las instituciones educativas que ofrezcan más de un grado de preescolar.

En otros términos, el estado colombiano garantizará para niños de seis años de edad, como mínimo un grado obligatorio en los planteles estatales y no halla cobertura total del nivel preescolar, el niño tendrá derecho a asistir al primer grado de la educación básica sin que los otros planteles de la educación preescolar del ámbito privado hagan una objeción al respecto.

El Decreto 2247 del 11 de septiembre de 1997, establece normas relativas a la educación preescolar. En cuanto a la organización general decreta, en su artículo 1 lo siguiente:

La Educación Preescolar hace parte del servicio público educativo formal y está regulada por la Ley 115 de 1994 y sus normas reglamentarias, especialmente por el Decreto 1860 de 1994, como por lo dispuesto en el presente decreto.

En otros términos, la Educación Preescolar está incluida dentro de la modalidad de servicio público según leyes y normas y en específico, por el Decreto 1860 de 1994.

El artículo 11, en el capítulo II de las orientaciones curriculares, establece:

Son principios de la Educación Preescolar: Integralidad. Reconoce el trabajo pedagógico integral y considera al educando como ser único y social en interdependencia y reciprocidad permanente con su entorno familiar, natural, social, étnico y cultural; Participación. Reconoce la organización y el trabajo de grupo como espacio propicio para la aceptación de sí mismo y del otro, en el intercambio de experiencias, aportes, conocimientos e ideales por parte de los educandos, de los docentes, de la familia y demás miembros de la comunidad a la que pertenece, y para la cohesión, el trabajo grupal, la construcción de valores y normas sociales, el sentido de pertenencia y el compromiso personal y grupal; Lúdica. Reconoce el juego como dinamizador de la vida del educando mediante el cual construye conocimientos, se encuentra consigo mismo, con el mundo físico y social, desarrolla iniciativas propias, comparte sus intereses, desarrolla habilidades de comunicación, construye y se apropiá de normas. Así mismo, reconoce que el gozo, el entusiasmo, el placer de crear, recrear y de generar significados, afectos, visiones de futuro y nuevas formas de acción y convivencia deben constituir el centro de toda acción realizada por y para el educando, en sus entornos familiar natural, social, étnico, cultural y escolar.

En otros términos, a través de estos tres principios se pretende fomentar el desarrollo integral infantil al reconocer el papel que trascendental del docente de Educación Preescolar en el aprendizaje y desarrollo de los niños, así como también se insta a reconocer de los niños su unidad, su particularidad pero a la vez se reconoce

como un ser social que interdependencia y reciprocidad constante en los entornos educativos de menor a mayor escala como son: el familiar, social, étnico y cultural.

Este artículo también busca fomentar desde el plano jurídico, el trabajo en grupo como dimensión propicia para aceptarse de sí mismo y de los demás, intercambiando experiencias, en otras palabras, estableciendo una socialización entre niños, docentes, familia y demás agentes sociales a la que infante pertenece. De modo que a través del grupo se construyan valores y normas de convivencia social, el sentido de pertenencia y el compromiso consigo mismo como con los demás. Mediante el reconocimiento de la lúdica, la ley reconoce que los niños aprenden y se desarrollan a través de actividades en las que puede desenvolverse espontáneamente, en interacción con el mundo con el mundo físico y social, de modo que pueda satisfacer necesidades e intereses, desarrolle habilidades y destrezas que serán las bases de su desarrollo; por medio de estas actividades lúdicas, disfrutará a la vez que se va desarrollando. Por medio de este principio, la posibilidad de nuevas visiones de futuro y nuevas formas de acción y convivencia deben formar el centro de toda acción realizada por y para el educando.

El Decreto 2247 (1997), del perfil de los educadores de Educación Preescolar; establece:

Es importante que conozca, domine y lleve a la práctica los Estándares Básicos de Competencias que le permita desarrollar un proceso de aprendizaje integral, que tenga como principios de la Educación Preescolar, el desarrollo integral, la participación y la lúdica, los cuales son referentes conceptuales elementales para los enfoques pedagógicas y metodológicas que un docente de este nivel educativo debe reconocer.

En otros términos, el docente debe ser eficaz y eficiente en su práctica pedagógica, toda vez que cumpla con las competencias que le permitan estar en constante aprendizaje, para beneficio de su ámbito personal y profesional, tomando en cuenta los principios el desarrollo integral, la participación y la lúdica, los cuales son indicadores conceptuales básicos para los enfoques pedagógicas y metodológicas que un docente de este nivel educativo debe reconocer.

La Ley 1098 de 2006 se promulgó el Código de la Infancia y la Adolescencia que deroga el Código del Menor. Esta Ley establece en su Artículo 29 el derecho al desarrollo integral de la primera infancia. En su artículo 10 se establece lo siguiente:

Este código tiene por finalidad garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna.

Significa que por medio de este artículo se decreta que los menores de edad (niños y adolescentes) tienen derecho a un desarrollo integral pleno a fin de que crezcan en los ambientes significativos fomentando la felicidad, amor y la comprensión. Del mismo modo, este artículo decreta la igualdad y dignidad para estos menores de edad.

El artículo 17. Del derecho a la vida y a la calidad de vida y a un ambiente sano, estipula:

Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a la vida, a una buena calidad de vida y a un ambiente sano en condiciones de dignidad y goce de todos sus derechos en forma prevalente.

Es decir, que este derecho supone la generación de condiciones que les aseguren desde la concepción cuidado, protección, alimentación nutritiva y equilibrada, acceso a los servicios de salud, educación, vestuario adecuado, recreación y vivienda segura dotada de servicios públicos esenciales en un ambiente sano.

El artículo 18 Del Derecho a la integridad personal. El Estado plantea lo siguiente:

Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a ser protegidos contra todas las acciones o conductas que causen muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico. En especial, tienen derecho a la protección contra el maltrato y los abusos de toda índole por parte de sus padres, de sus representantes legales, de las personas responsables de su cuidado y de los miembros de su grupo familiar, escolar y comunitario.

Esto expresa, que los menores de edad tienen derecho a que se les respete su integridad, que no haya lugar a ningún maltrato o abuso de cualquier tipo. Tienen derecho a que se les proteja ante cualquier tipo de amenaza que venga de cualquier persona, (sin ningún tipo de excepción), que tiende contra su salud psicológica y por ende, su desarrollo integral.

El artículo 29 del Derecho al desarrollo integral en la primera infancia plantea lo siguiente:

La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas. Ley 1804 de 2016 - Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre.

Este artículo relata sobre el papel determinante de la etapa infantil que va desde los cero hasta los seis años de edad, quienes están representados por Derechos reconocidos en tratados internacionales, así como también en la constitución colombiana y en esta Ley. Son derechos del infante la satisfacción de sus necesidades biológicas, de salud, seguridad y proyección. Durante su primer mes de vida, los bebés deberán tener su registro civil para que a partir de este momento el Estado colombiano adopte sus deberes con respecto al mismo.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN 1998), a partir de los Lineamientos Curriculares de Preescolar brinda orientaciones pedagógicas a los educadores de las instituciones educativas, para la construcción de propuestas pertinentes y acordes con las diversas realidades y contextos, en el marco de una educación que considera a los niños y las niñas como sujetos plenos de derechos. Del planteamiento anterior, la posibilidad que emerge para que cada niño y niña pueda conocer, hacer y ser en la sociedad contemporánea, requiere de un maestro y maestra

consecuente con sus saberes y conocimientos, con las dinámicas propias del contexto y con las necesidades e intereses de aquellos y de sus familias. En síntesis, un maestro a tono con las contingencias, demandas y tensiones políticas, culturales, educativas y sociales que los ámbitos local, nacional e internacional plantean.

Según los Lineamientos Curriculares de Preescolar (MEN, 1998) las dimensiones que intervienen en el desarrollo del niño y la niña son:

(a) Dimensión afectiva: el mundo de los afectos, los sentimientos y las emociones se circunscribe a las relaciones que proporcionan bienestar y armonía para sí mismo y para los demás. El desarrollo de esta dimensión posibilita la consolidación de la autoestima, la autoimagen, el auto concepto y la personalidad, necesarios para la construcción de la autonomía y la subjetividad; (b) Dimensión corporal: el movimiento, la expresión corporal y gestual se convierten en fuentes de creación y comunicación del niño y la niña. Su cuerpo le permite construir su identidad, relacionarse con el mundo físico y natural, establecer límites, ubicarse en un espacio e identificar riesgos en sus acciones; (c) Dimensión cognitiva: se refiere a los saberes y a la puesta en práctica de estos en diversos contextos y con diferentes objetos. Las mediaciones que establecen con personas del entorno familiar, escolar y comunitario ponen en juego su criterio y el de los otros para llegar a acuerdos. Así, el lenguaje se convierte en un instrumento que posibilita la expresión de representaciones internas que configuran del mundo; (d) Dimensión comunicativa: se centra en la expresión de conocimientos e ideas sobre las cosas, los acontecimientos y los fenómenos de la realidad, y en el desarrollo de las habilidades comunicativas: hablar, leer, escribir y escuchar; (e) Dimensión estética: a partir de actividades y acciones, el niño y la niña expresan ideas y opiniones acerca de sí mismos, de las demás personas y del entorno próximo. La sensibilidad cobra importancia en su formación, en tanto posibilita el despliegue espontáneo de la creatividad, la imaginación y la capacidad de asombro; aspectos relacionados con el pensamiento mágico-simbólico y que se evidencian a través de los lenguajes artísticos; (f) Dimensión actitudinal y valorativa: la apropiación de valores, actitudes y aptitudes corresponde inicialmente a la familia. La escuela, por su parte, continua la labor de guiar al niño y a la niña al encuentro con su espiritualidad y armonía interior. La libertad y la dignidad cultivadas desde temprana edad propenden por la formación de seres autónomos y solidarios; (g) Dimensión ética: la formación ética y moral propende por el desarrollo de la autonomía y del actuar en coherencia con criterios propios. A la familia y a la escuela corresponde direccionar y apoyar el proyecto de vida de los

niños y las niñas, de tal manera que éstos encuentren consistencia entre pensar, sentir y actuar en una sociedad diversa, plural e incluyente.

Tal como lo presentan las dimensiones, existe una amplia gama de posibilidades para percibir, considerar y valorar el estado de desarrollo de los niños y de las niñas en edad preescolar. Por tal motivo, es necesario incluirlos a todos y todas en el marco del derecho a una educación flexible e inclusiva. Asimismo, cabe resaltar la importancia de la vinculación de los padres de familia a los procesos de enseñanza y aprendizaje con el fin de analizar logros y dificultades en los procesos de los niños y las niñas, y generar conjuntamente estrategias de acción encaminadas al acompañamiento, a la superación de dificultades o al diseño de actividades de profundización para aquellos estudiantes más avezados o con talentos excepcionales

CAPÍTULO III

CONSIDERACIONES ONTOEPISTÉMICAS Y METODOLÓGICAS

El hombre tiene las capacidades que ha desarrollado para relacionarse e interpretar la realidad, en la cual convive. Esta capacidad racional le permite construir una explicación sobre el mundo que lo rodea. Estas explicaciones se convierten en un conocimiento que no es el espejo de las cosas o del mundo exterior, pues todas las percepciones son a la vez traducciones y reconstrucciones cerebrales, a partir de datos captados y codificados por los sentidos. El conocimiento en forma de dimensiones, constructos o teoría, son el resultado de una interpretación o reconstrucción mediada por el lenguaje y el pensamiento. Este conocimiento basado en interpretación y reconstrucción es subjetivo y por tanto, implica riesgo de error de su visión del mundo.

No obstante, el conocimiento científico es una necesidad, producto de la limitación del pensamiento del hombre. Razón por la cual cada sociedad histórica genera su propia forma de conocer y de pensar que le es específico; esta es denominada Espisteme. Según Foucault (1969), una episteme es un campo de saber, un sistema que organiza/estructura aquello que se reconoce como conocimiento en una época determinada. Es decir, es el conocimiento que utiliza la razón para conocer el mundo de las ideas; desde una Episteme concreta es que el hombre percibe e interpreta su propia realidad. De modo que, las respuestas que el hombre persigue están en la episteme, la cual viene a ser la perspectiva por donde ventila todo proceso y acto del conocimiento, diferenciándose por ser flexible ante la diversidad de formas en la que se presentan los procesos y productos de la cognición.

Naturaleza de la investigación

Se considera que toda interpretación del mundo debe comenzar por el estudio y comprensión de la naturaleza de la episteme, sobre todo por medio de enfoques

epistemológicos que rigen la producción del conocimiento y los principios para comprender el mundo. Es común entender el concepto de paradigma como una forma de ver el mundo. De acuerdo con Martínez (1991): "...los paradigmas son el cuerpo de creencias, presupuesto, reglas y procedimientos que definen cómo hay que hacer ciencia" (p. 43). Es otros términos, un paradigma es una forma de concebir el todo, constituye planteamientos normativos y operativos para encaminar toda investigación científica, guiado por el enfoque que marca la ruta a seguir en el logro de los objetivos.

En definitiva, es una manera de hacer ciencia. Según Martínez (2007), la investigación cualitativa refiere a "...el estudio de un todo integrado, que forma o constituye primordialmente una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es" (p. 67). Es decir, que, a través de una metodología científica basada en el enfoque cualitativo, el objeto de estudio ha de verse como un conjunto que contiene partes diversas ligadas de manera inter-retroactiva u organizacional. Ante el investigador, la realidad que conforma el objeto de estudio se presenta como datos aislados, su trabajo es construir esas partes en un todo y el resultado de ese proceso de análisis es lo que hace que ese objeto de estudio sea lo que es.

En este sentido, la investigación cualitativa tiene diversidad de características que le atribuyen su reconocida singularidad; respecto a esto, entre otras características propuestas por Taylor y Bogdan (2000), se destacan las siguientes: (a) La investigación cualitativa es inductiva, ya que se parte de los datos para luego formular teorización; (b) Es preciso ver el escenario y a las personas en una perspectiva holística, es decir, ambos elementos no son reducidos a variables, sino son considerados como un todo, en función de todas las perspectiva; (c) Con la investigación cualitativa se trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.

En atención a los señalamientos anteriores, la operatividad investigativa se inició desde los datos recogidos en la realidad, en lugar de partir de un grupo de variables prediseñadas que surgen de un cuerpo teórico establecido; de esta forma, la investigación partió de la realidad a la teorización. Asimismo, se procuró concebir el

escenario y los sujetos como un todo integrado y suspender las creencias propias, perspectivas y predisposiciones de la investigadora, aceptando todo lo que emergió referente al fenómeno de estudio como pieza integrante o relativa al mismo.

Se destaca que, en esta investigación científica, el objeto de estudio fue analizado en función de procesos sistematizados, los cuales permitieron un soporte enmarcado por un conjunto de convicciones que son indispensables para que esta investigación tuviese un sentido. Este conjunto de convicciones constituyó el enfoque cualitativo y paradigma interpretativo.

Planos de la investigación

Al tomar en cuenta el enfoque cualitativo, la autora de esta investigación se orientó en relación con los investigados y el contexto, con el propósito de generar un conocimiento en relaciones interactivas a partir de una introspección. Para aclarar un poco más el proceder llevado a cabo, se hace necesario partir del reconocimiento de las dimensionalidades o planos que sustentan el paradigma seleccionado de esta investigación. De acuerdo con Ugas (2010):

Un plano genera una perspectiva cuando se realiza un corte en el devenir para analizar los pliegues, repliegues y despliegues del acontecimiento, en tanto permite orientar la creación de los conceptos que lo expresan, expanden y hacen resonancia teórico-práctica con los juicios e ideas de la investigación. (p. 22)

De modo que, los planos son dimensiones con las cuales se complementa la visión del objeto de estudio y se delimita el paradigma. Son relaciones cuyas funciones generan articulación y coherencia al discurso del conocimiento. Por tanto, fue requerimiento por parte de la autora de esta investigación haber asumido con claridad cuáles son esas relaciones que otorgan articulación y coherencia al discurso. Según Guba (citado en Piñedo y Rivera, 2013), los planos o dimensiones son: ontológico, epistemológico y metodológico; estos se asumirán en la presente investigación.

Plano ontológico

De acuerdo con Guba (1991, p. 5), para abordar el plano ontológico, la interrogante que el investigador debe hacerse es: ¿Cuál es la forma y naturaleza de la realidad y por tanto, qué es lo que puede saberse acerca de ella...? Es decir, que dicha interrogante orienta al investigador a reflexionar sobre en la manera cómo percibe esa realidad. Esta realidad puede ser percibida de diferentes formas (Realidad única objetiva o realidades múltiples subjetivas)

Piñedo y Rivera (ob. cit.), plantean que, en el plano ontológico del enfoque cualitativo, la realidad por conocer es concebida como una relación de intercambio y construcción intersubjetiva que va emergiendo entre la investigadora y los investigados, donde el conocimiento es visto como algo momentáneo que surge de los discursos y hacer cotidiano de quienes han vivenciado una experiencia con el objeto de estudio. Lo que significa que se trata de una realidad subjetiva o intersubjetiva, ya que va emergiendo entre el investigador y los investigados se construye a partir de la percepción de todos los implicados. Por tanto, es algo relativo. No se encontró una realidad igual a otra en otros contextos similares, pues su caracterización o identificación están en la intelectualidad de cada sujeto informante y del investigador.

En esta investigación, el plano ontológico fue pertinente con la plataforma epistemológica seleccionada, es decir, con el enfoque cualitativo; incluso, desde la formulación de la situación problemática hasta los referentes teóricos seleccionados se organizaron de tal forma que se respaldase absolutamente la concepción de una realidad compleja, relativa, inacabada y cambiante. Esta realidad a estudiar fue concebida como un todo complejo y abstracto y, por tanto, generó curiosidad por parte de la investigadora.

El objeto de estudio en esta investigación fue la afectividad del niño y la niña, de acuerdo con fuentes literarias recientes, este fenómeno humano transciende de sus figurativas y tradicionales delimitaciones; es decir, que la afectividad está relacionada con otros elementos y procesos del desarrollo global, cuya relación, tiempo atrás no se creía posible y, por tanto, menos aceptable. Este objeto de estudio fue develado en un escenario donde se manifiesta; dicho escenario corresponde el aula preescolar y la

dinámica a relacionar fueron las interacciones sociales del infante con sus iguales y el docente. Es decir, que en ese escenario y en esa dinámica, se estudió la afectividad infantil.

No obstante, el escenario señalado, desde la mirada de las docentes entrevistadas implicó otro sistema, de hecho, más grandes y más complejo que el sistema de la afectividad infantil e incluso, más que el sistema global del infante, debido a que son una gran cantidad de niños y niñas, cada uno de ellos representan sistemas en sí mismos; el docente por su parte, es otro sistema; su desarrollo global y las partes que conforman su desarrollo, también trabajan en interacción, pues se trata de una realidad compleja, una unidad con sus partes constituyentes interaccionando, lo cual no fue fácil de percibir.

De allí que, con las orientaciones normativas y operativas del enfoque cualitativo, la investigadora procuró evitar sesgar elementos, relaciones y demás procesos interactivos que constituyen ese todo llamado: “La afectividad infantil del niño y la niña a partir de las relaciones sociales con sus iguales y la docente dentro del aula preescolar”. Esta equivale a una categoría general, constituida por cinco constructos: (a) afectividad infantil; (b) niño; (c) iguales; (d) docente; (e) relaciones sociales; y, (f) aula preescolar, los cuales como se indicó, constituyen sistemas, cuyas partes son interdependientes e interactúan entre ellas, dando como resultado la caracterización de cada uno de los constructos del objeto de estudio y por ende, la caracterización del mismo.

A través de esta investigación, la realidad se visualizó como un conjunto de relaciones, procesos y acontecimientos predecibles, pero también impredecibles; es una realidad donde caben ambas posibilidades. De acuerdo con Martínez (ob. cit.): “...el mundo de los sistemas, especialmente de los no-lineales, puede ser impredecible, violento y dramático...de un cambio en un parámetro puede hacer variar su dinámica poco a poco y, de golpe, variar a un tipo totalmente nuevo.” (p. 171). Es decir, se concibe como una realidad imprevisible, expuesto a cambios drásticos en cualquier tipo de acontecimiento, es decir, en el interior de cada sujeto y así como también en el exterior que lo circunda.

Como se ha venido indicando en varias partes de este informe, el ser humano es un sistema en el que los factores endógenos (factores bio-psicológicos) se manifiestan en una dinámica compleja; estos elementos endógenos se fusionan con los elementos exógenos, configurando no sólo al sujeto sino también ocasionando efectos en el plano social. Todo lo cual, hace pensar que podrían surgir situaciones de cualquier tipo, incluso imprevistas, que también van dando información acerca del objeto de estudio. Los acontecimientos relacionados con todos sistemas que constituyen el todo, es decir, “La afectividad del niño y la niña a partir de las relaciones sociales con sus iguales y con el docente dentro de educación preescolar”, fue aportando en diferentes momentos y contextos, datos por separado, en forma aislada, lo que significó en palabras de Martínez (ob. cit.),

...si todo es función de todo, y cada elemento es necesario para definir a los otros, no podrá ser visto ni entendido, en forma aislada o descontextualizada, sino a través de la posición y de la función o papel que desempeña en la estructura. (p. 171)

En otros términos, la realidad en que se difuminó el objeto de estudio fue un todo fraccionado, por tanto, la autora de esta investigación tuvo que abarcar el tiempo necesario para trabajar arduamente en el sentido de lograr todo dato posible, de manera que se procurase unirlos a través de la hermenéutica, a fin de generar posteriormente una aproximación acerca de esa realidad estudiada.

La investigadora estuvo inmersa activamente en la realidad a estudiar, porque forma parte del personal docente que labora en el preescolar (contexto de estudio) y, por tanto, estuvo en condición de aportar datos relevantes para el estudio acerca de cómo percibía dicha realidad y, en segundo lugar, porque como protagonista de las relaciones sociales con niños y niñas, hizo que se sienta una pieza elemental del estudio.

Plano Epistemológico

El plano epistemológico en esta investigación también cumplió la función de clarificar el paradigma que se ha escogido. De acuerdo con Guba (ob. cit.), la

interrogante que la autora de esta investigación debió plantearse para concebir el plano epistemológico fue: ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el cognoscente y lo que puede conocerse? De acuerdo con estos autores, la pregunta orientó la atención hacia cuestiones relativas a problemas cognoscitivos, la producción del conocimiento y la relación que adopta el investigador en función al investigado, pudiéndose entender de diferentes formas. Sin embargo, hay que aclarar que la respuesta dada a este interrogante siempre está restringida por la respuesta dada a la interrogante del plano ontológico.

En el caso de esta investigación cualitativa, el plano epistemológico se caracterizó en valorar al sujeto y por otorgar gran importancia a sus experiencias y vivencias. De modo que la construcción del objeto de estudio, partió de esa vía de información; es decir, se generó un conocimiento desde la construcción de significados que concilió la autora de esta investigación a partir de concepciones, creencias, actitudes, conductas, valores, valoraciones, entre otros que el sujeto investigado manifestase y que fuese pertinente y relevante en el estudio. Esta fue la perspectiva epistemológica que se tomó en cuenta.

Según Vargas (2006): "...el más sentido estricto de la idea es representar el mundo en la cognición del sujeto" (p. 24), o sea, no se trata de lograr un conocimiento de forma aislada en relación con el objeto de estudio, pretendiendo aprehenderlo y conocerlo neutralmente mediante la observación, la medición y la predicción, empleando la manipulación y el control de la realidad, es más bien, formar parte de la realidad que circunda el objeto de estudio, tratar de percibir todo lo que aparentemente está relacionado a él, pues, a simple vista, todos sus elementos generalmente suelen estar inconexos o aislados, lo cual hace que dicha realidad carezca de sentido. Es por eso que, al concebir una realidad de esta forma, es decir, "sin sentido" en un primer momento, lo procedente es construirla a partir de significados; la investigadora se encargó de representar en su mente dicha realidad y la transformó en un conocimiento. En definitiva, su cognición se orientará en función del paradigma Epistemológico Interpretativo.

Según Piñero y Rivera (ob .cit.), el enfoque cualitativo, presenta dos paradigmas epistemológicos, dentro de los cuales descansan los métodos cualitativos. Estos paradigmas epistemológicos son: interpretativo y socio crítico. En esta investigación, de acuerdo con las orientaciones del plano epistemológico en cuanto a la manera cómo se concibe el conocimiento y la manera de establecerse la relación entre el investigador e investigado, se tuvo que el paradigma epistemológico utilizado implícita e explícitamente, fue el interpretativo.

De acuerdo con Carr y Kemmis (1998), en esta modalidad: “...el objetivo no es ofrecer explicaciones causales de la vida humana, sino profundizar y generalizar el conocimiento de por qué la vida social se percibe y experimenta tal como ocurre” (p. 105). Dicho de otro modo, este paradigma ofrece la posibilidad de producir conocimiento a partir de los significados que le atribuyen las personas que forman parte de dichas realidades que se hacen visibles a través de sus creencias, intenciones y motivaciones.

Plano Metodológico

Según Guba (ob. cit.), el plano metodológico se refiere al cómo puede ser conocida la realidad social. Es decir, ¿Cómo puede hacer el investigador intentar descubrir lo que cree que puede ser conocido? Esta interrogante podía ser concebida como la selección de las diferentes técnicas, procedimientos e instrumentos que se usarán en la investigación, los cuales deben estar en correspondencia con la postura ontológica y epistemológica de investigador. En otros términos, el plano metodológico son las secuencias operativas, cuya selección debe ser pertinente con los planos que caracterizan el paradigma escogido. De acuerdo con Yuni y Urbano (2015), la metodología “...aporta herramientas para generar conocimientos, además de criterios y procedimientos para justificarlo” (p. 26). En términos precisos, el modo de producción del conocimiento científico se apoya en el cumplimiento de las prescripciones metodológicas.

En esta investigación la metodología empleada estuvo compuesta por: naturaleza de la investigación, la cual ya fue descrita anteriormente; también se

describió, el diseño, el contexto de estudio, el método, informantes clave, categorías emergentes, técnicas e instrumentos de recolección de la información, procedimiento de análisis e interpretación de la información y su credibilidad.

Diseño de la investigación

Los diseños constituyen el aspecto técnico y estratégico de la investigación. De acuerdo con Hurtado (2012), “...es el conjunto de decisiones que toma el investigador relacionadas con el dónde, el cuándo y el cómo recoger los datos y con el tipo de datos a recolectar, para garantizar la validez interna” (p.691). Es decir, el diseño constituye el ámbito táctico para llevar a cabo la recogida de información. De acuerdo con Hurtado (ob. cit.), existen múltiples clasificaciones de diseños de investigación; entre estas se hallan aquellos diseños según su origen de los datos y según temporalidad y secuencialidad.

En la presente investigación, atendiendo al diseño según el origen de los datos, este fue de campo. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006), “...dentro de este diseño se realizan las actividades de inmersión inicial y profunda en el ambiente, estancia de campo, recolección de datos, análisis de los datos y generación de teorías” (p. 686). En otros términos, la característica que distingue a este tipo diseño de los demás, es que el investigador debe tener contacto directo con las fuentes de información en el contexto donde ocurren los acontecimientos relacionados con el objeto de estudio. Esto permite el conocimiento más a fondo del investigador.

Una vez, que se establece el contacto directo en el lugar de los hechos, debe recolectar datos para luego analizarlos y, por último, desarrollar un conocimiento basado en dicho estudio de campo. Cabe mencionar que, debido a la situación en cuanto a la pandemia del Covid-19 la investigación de campo fue adaptada de tal forma que se mantuviese la prevención al contagio de dicha pandemia, de allí que el contacto directo con las informantes clave fue a través de aplicaciones relacionadas con redes sociales.

En esta oportunidad, la base de la entrevista virtual fue la tecnología del chat,

mediante ella la investigadora pudo sostener una conversación apoyada en recursos visuales, auditivos y escritos en forma integrada. Esta entrevista se llevó a cabo de manera individual, lo cual consistió en un intercambio entre la persona entrevistada y entrevistadora. A pesar de que al inicio surgieron muchos contratiempos para establecerse la entrevista, a pesar de plantearse una interacción mediada por los medios tecnológicos, la investigadora considera que, a final de cuentas, se trató de una conversación simultánea y sobre todo espontánea, pues las informantes clave son compañeras de labores, lo que significó un paso fácil para la realización de dicha actividad.

Método de la investigación

El método de la investigación es el conjunto de procedimientos apoyados en técnicas e instrumentos de recolección de datos que el investigador emplea para recoger los datos en el contexto. En el caso de la investigación cualitativa, por medio de los métodos se obtienen datos no cuantificables o la opinión de los sujetos de participantes. Los métodos de investigación cualitativa varían uno de otro dependiendo de los aspectos en que el investigador se va a enfocar, por ejemplo, aspectos culturales o las formas que tienen los participantes de percibir la realidad. Esto implica comprender el contexto natural y cotidiano del fenómeno estudiado.

El método a emplear en esta investigación fue el fenomenológico porque a través de este se buscó analizar los fenómenos que surgieron, las formas como se manifestaron a partir de los significados de sus propios actores, en este caso, de los docentes del aula preescolar. De acuerdo con Creswell (2006) con el método fenomenológico “... el investigador identifica la ‘esencia’ de las experiencias humanas en relación con un fenómeno, como es descrita por los participantes en un estudio” (p. 25). Es decir, la fenomenología es el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el sujeto; por tanto, el investigador debe enfocarse en la forma como los participantes perciben el fenómeno de estudio, y esto se obtendrá observando su comportamiento espontáneo y sus opiniones al respecto.

Como se indicó, la investigadora intentó ver las cosas desde el punto de vista de las compañeras de trabajo quienes laboran en las aulas preescolares, donde la

afectividad del infante se hace manifiesta a partir de las relaciones sociales con sus pares y con el docente. El objeto de estudio implicó un conjunto de realidades distintas, por lo que dichas realidades constituyen representaciones mentales que tienen cada uno de los participantes de este estudio. La tarea de la investigadora fue aprehender las maneras cómo estos sujetos de estudio piensan, sienten y la forma de actuar en torno al asunto en cuestión, cada quien, desde su rol social, es decir, el adulto como docente y/o experto en su campo laboral.

De tal manera que, la información que se recogió acerca de la realidad en cuanto a la afectividad del niño y la niña a partir de las relaciones sociales con sus iguales y el docente en educación preescolar, giró en función de la manera cómo es representada mentalmente por parte de los docentes; según Araya (2002), estas representaciones constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Es decir, se trata de un fenómeno mental que condiciona a la persona en su modo de pensar, sentir y en la forma de comportarse.

En esta investigación, la orientación fenomenológica, en su sentido metodológico estricto, se caracterizó por unas fases que permitieron a la investigadora no perder la perspectiva que implica la fenomenología. De acuerdo con Martínez (2004), las etapas a desarrollar del método fenomenológico son las siguientes:

Etapa Previa

Esta fase del método fenomenológico consistió en identificar y no perder de vista todos los presupuestos (valores, actitudes, creencias, presentimientos, intereses, conjetas e hipótesis) que la investigadora pudiera tener respecto al tema que se pretende estudiar, a fin de que estos no influyan. Dada esta orientación, la autora se propuso asumir una disposición a través de la cual procuró evitar, desde un inicio, formulaciones preconcebidas de conjetas para no transfigurar la interpretación que surgiera de la realidad estudiada. Una vez puesto entre paréntesis los elementos contraproducentes, se prosiguió con las siguientes fases del método fenomenológico.

La autora de esta investigación forma parte del grupo de docentes a entrevistar, lo que significa que también pudo proporcionar información relevante y pertinente para el estudio. No obstante, la misma destacó que siempre tuvo presente el hecho de tratar de deslizar los prejuicios en torno a sí misma y sus compañeras de labores. La investigadora trató de abstraer y procesar descriptivamente la información tal y como surgió de estos sujetos implicados en el estudio, de manera que los datos recogidos no perdieran su genuinidad.

Etapa Descriptiva

El desarrollo de esta fase se llevó a cabo con la intención de describir el fenómeno de una forma lo más completa y no prejuiciada posible, pretendiendo realizar una aproximación de la realidad vivida por cada sujeto, su mundo y su situación, en la forma más auténtica y natural posible. Para esto se realizó una serie de pasos específicos que consistieron en la selección y uso de una técnica o procedimiento pertinente, en este caso fue la entrevista semiestructurada por medio del uso de la tecnología (chat), debido a la situación persistente de la pandemia del COVID-19.

No obstante, queda aclarar que, previo a la situación de la pandemia, la investigadora había iniciado la investigación, situación por la cual logró recolectar información en directo a la realidad correspondiente con la afectividad infantil en las relaciones sociales dentro del aula preescolar; de igual manera en ese momento, logró obtener información por parte de las otras informantes clave para construir una descripción que delimitó el problema, los síntomas y causas del mismo, lo cual permitió tanto la sistematización de objetivos a desarrollar en la investigación, como la complementación de la información a obtener posteriormente en la entrevista oficial. Se puede considerar que, durante ese momento, se llevó a cabo la primera descripción sobre objeto de estudio en su dinámica y contexto a partir de la perspectiva de los informantes clave.

Luego en el empleo de la entrevista vía chat (en tiempo de pandemia), las respuestas relatadas por cada informante clave proporcionaron una descripción más

amplia y más detallada respecto al objeto de estudio en la dinámica y contexto socio-educativo. Al tratarse de la fase descripción, contemplada en el primer objetivo específico de este estudio, fue preciso mantener la disposición de reducir todo lo subjetivo, es decir, evitar agregar a la información recolectada, prejuicios, deseos, sentimientos, valoraciones personales propios de la investigadora, que alteren de alguna forma la versión genuina proveniente de cada informante clave.

Posterior a la recolección de información descriptiva, se procedió a transcribir la misma en un registro protocolar, evitando la omisión de algo que pudiera haber tenido relevancia a pesar de que en ese momento no lo pareciera y, como ya se dijo, se evitó la inclusión de elementos propios de la investigadora, tales como: ideas suyas o bien, teorías "consagradas", prejuicios o hipótesis "plausibles". En suma, la intención fue recolectar datos del fenómeno en su contexto natural, en su situación peculiar y en el mundo propio en que se hizo presente.

Etapa Estructural

En esta etapa, el trabajo central fue el análisis e interpretación de la información obtenida durante la etapa anterior. Esta segunda etapa inició después de transcribir dicha información en un registro protocolar; se procedió a una reducción fenomenológica de los datos, de lo cual surgieron las categorías emergentes y sus correspondientes sub-categorías. Ameritó concentración de la investigadora en los protocolos, al revisar en varias oportunidades los testimonios para evitar las repeticiones y redundancias en cada categoría y sub-categoría, de esta forma establecer las relaciones entre afectividad infantil e interacciones sociales en el aula preescolar; esta primera parte de la etapa se caracterizó por la construcción de la categorización.

Una vez obtenido este paso, se procedió a la estructuración, proceso por medio del cual se integraron las dimensiones en las sub-categorías y estas en las categorías, procuraron conectar progresivamente las partes con el todo, otorgando de esta manera al discurso analítico-interpretativo, aumento del nivel de profundidad y de comprensión, por lo que la finalidad de esta estructuración fue generar la primera

visión del todo que da sentido a las partes. Esta estructuración permitió la construcción de la teorización que se halla en el capítulo V.

Etapa de Discusión

El proceso de análisis e interpretación culminó con la discusión de los resultados, es decir, se contrastaron los mismos con las conclusiones de otros investigadores para compararlas, contraponerlas, entender mejor las posibles diferencias, de tal forma que se pudiera lograr una mayor integración y un enriquecimiento de los conocimientos relacionados con el objeto de estudio. Esta fase constituyó el procedimiento de contrastación y teorización que se desglosó entre el capítulo IV y capítulo V de este informe de investigación.

Como se puede apreciar, los pasos del método fenomenológico son elementales para el desarrollo del mismo, pues la realidad social es tan compleja que dicha complejidad hace que cualquier investigador, no encuentre la manera de cómo abordar el estudio fenomenológico. Estos pasos son secuenciales y a la vez flexibles dentro de sí mismos, están pensados por si cualquier eventualidad que surja, haga que se tenga que llevar a cabo modificaciones en el estudio, tanto en el campo como a la hora de realizar el protocolo de la descripción y los demás procedimientos que se deben cumplir para llegar a la construcción de la aproximación teórica de la realidad estudiada. Por tanto, el abordaje del fenómeno desde la perspectiva fenoménica en la presente investigación, resultó ser un nuevo reto, debido a que se procuró seguir los pasos indicados sin pretender convertirlos en actos mecánicos.

Escenario y contexto de la investigación

Uno de los requerimientos imprescindibles en este estudio, es la selección de un escenario para poder recolectar los datos y de esa forma, desarrollar paulatinamente los objetivos del mismo, según Creswell (ob. cit.): “El investigador a menudo va a donde esté el participante...para desde ahí realizar la investigación. Esto permite al investigador abordar un nivel detallado sobre el participante o el escenario”

(p. 165). En otras palabras, el investigador va a donde emerge el objeto de estudio para obtener la información necesaria respecto al mismo.

Una de las condiciones claves de lograr la operatividad de la investigación es obtener acceso al escenario y, sobre todo, la empatía con los informantes. Es elemental llegar a este paso, pues como lo advierte Taylor y Bogdan (ob. cit.), un escenario ideal es aquel en donde el observador logra fácilmente el acceso, así como también, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos en forma directa. En un inicio, se pudo acudir al “aula física” en tres sedes de Educación Preescolar. Estas sedes fueron: (a) Institución Educativa Carlos Ramírez Paris. (Sede Central), ubicada en calle 18#67-84B. Anronia Santos-Cúcuta; (b) Sede Nuestra señora de Monguí ubicada en calle 9#47-1 Antonia Santos- Cúcuta; y (c) Sede Don Bosco 88, ubicada en calle 23 #67-84, barrio progreso-Cúcuta.

La autora de este estudio escogió estos escenarios por los síntomas que fue percibiendo en torno al problema relativo al objeto de estudio, pues además de ser investigadora es docente integrante que también labora en una de las instituciones mencionadas. Por tanto, la selección de dicho escenario respondió a que está impregnado de un contexto, el cual se construye de una serie de circunstancias que abarca todos los factores abstractos implicados como cultura, lo social, lo histórico, entre otros que forman parte de la identidad y de la realidad de una persona o personas y de igual manera la institución en sí; como dice Veliz (2009): “...el ser humano es un ente de características sociales, cuyo desarrollo depende de los vínculos que entabla con su entorno”(p. 195), es decir, que las personas son las que construyen el contexto social pero, a la vez, este contexto incide en su realidad.

El interés por seleccionar determinado contexto dentro de un escenario específico surgió en función de lo planteado por Martínez (ob.cit.); este autor recomienda seleccionar contexto tomando en consideración dos criterios basados en el tema y el objeto de estudio. El primero se refiere a lugar o escenario y el segundo criterio es prestar mucha atención, tener cautela y bastante dedicación; para el desarrollo de este segundo criterio es preciso centrarse en un número reducido de informantes clave.

En función de los dos criterios recomendados por Martínez (ob. cit.), la autora de este estudio escogió, como ya se mencionó un escenario donde se manifestó el problema y sobre todo donde puedo estudiarse el mismo. En segundo lugar, se trató de un escenario basado en un contexto o realidad socio-educativa y cultural que índice determinantemente en el objeto de estudio y, para estudiar esta circunstancia se hizo preciso escoger cinco docentes que proporcionaron información pertinente y relevante al respecto.

No obstante, debido a las limitaciones causadas por la pandemia de la COVID-19 se estableció un proceso emergente para continuar con el desarrollo de la investigación; por esta razón, el acceso al escenario y la percepción del contexto se complementó a través del testimonio de las informantes clave bajo la modalidad virtual, lo cual constituyó un paso determinante para poder culminar la recolección de la información.

Informantes clave

Los informantes clave son “aquellos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales, cuyas actitudes y formas de actuar ante el grupo representen casos extremadamente particulares o atípicos ya sea en términos positivos o negativos, de la situación objeto de estudio...” (Taylor y Bogdan, ob. cit., p. 163); En otras palabras, significa que la selección de los sujetos de estudio ha de realizarse en sobre ciertas propiedades que son pertinentes a la investigación. Rodríguez, Gil y García (1999), dicen que “...los sujetos se eligen de forma intencionada de acuerdo con unos criterios establecidos por el investigador, y este proceso de selección se continúa prácticamente durante todo el proceso de investigación” (p. 73). Se infiere que, la selección de los informantes clave debe realizarse en correspondencia con los propósitos del investigador en todo momento.

En vista de lo establecido, el criterio para seleccionar los informantes clave, obedeció a que los mismos reúnen las condiciones que son particulares y congruentes con el fenómeno de estudio. Uno de los primeros datos que se obtuvo es que son

docentes que laboran con niños y niñas de 5 años de edad. Constituyen un total de cinco docentes y sus características básicas se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro 1

Informantes clave

Aula	Informante clave	Edad	Sexo	Profesión u Oficio	Cantidad/ Edad (niños)			
1	D1	47	F	Lic. Educación Básica	28/5	años	Sede	Don Bosco 88
2	D2	56	F	Lic. Educación Preescolar	28/5	años	Sede Central	
3	D3	57	F	Lic. Educación Preescolar	28/5	años	Sede	Nuestra Señora de Monguí
4	D4	55	F	Lic. Educación Infantil	28/5	años	Sede Central	
5	D5	52	F	Lic. Educación Preescolar	28/5	años	Se de	Don Bosco 88

Nota: Información aportada por la Coordinación de planes y programas del instituto educativo (2020)

La cantidad de informantes clave no sólo respondió al hecho de que se tenía previsto un contexto específico, es decir, aulas de Educación Preescolar donde laboran docentes que tienen bajo su atención a niños y niñas de 5 años de edad, sino también a que estos participantes son sujetos que realmente aportan información relevante al estudio.

Técnica e **Instrumentos de Recolección de Información**

Para el desempeño operativo de esta investigación se tomó en cuenta una técnica y un instrumento que tienen como función primordial la recolección de datos; de acuerdo con Yuni y Urbano (ob. cit.): “La dimensión de las técnicas de recolección de información confronta al investigador a un proceso de toma de decisiones para optar por aquellas técnicas que sean más apropiadas a los fines de la investigación”

(p. 27). Es decir, que la selección de las técnicas e instrumentos de datos va a depender del objeto de estudio, así como también de los modelos teóricos empleados para construirlos y con la perspectiva paradigmática de la que el investigador parte.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (ob. cit.), una vez que se obtengan los datos, lo que se busca es convertirlos en información acerca de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en profundidad en su propia expresión. De modo que, al tratarse de seres humanos, los datos que le interesaron a la investigadora fueron: concepciones, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos, vivencias, actitudes y conductas manifestadas por parte de los participantes en la entrevista semi-estructurada; los datos hallados fueron recolectados, analizados, interpretados y explicados a modo de aproximación. De esta forma, se logró dar respuestas a las interrogantes de esta investigación y a su vez, se generó un conocimiento.

La recogida de datos en esta investigación se hizo a través de la entrevista semiestructurada; según Yuni y Urbano (ob. cit.): "...este tipo de entrevista parte de un guión en el cual se señalan los temas relacionados con la temática del estudio...sin aferrarse a la secuencia establecida previamente" (p. 83), se puede decir, en el desarrollo de la entrevista, se van planteando interrogantes tentativas de tal modo que se permita, si el caso lo requiere, la formulación de preguntas no previstas pero pertinentes.

El guión de la entrevista semi-estructurada fue sometido a juicio de expertos, que consiste según Cabelo y Llorente (2013): "...en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto" (p. 14). En el caso de esta investigación se trató de personas con trayectoria en el tema y en metodología, son reconocidas por otros expertos y proporcionaron información, juicios y valoraciones. Se pudo apreciar que la tarea de los expertos se convirtió en una labor fundamental para eliminar aspectos irrelevantes, incorporar los que eran imprescindibles y/o modificar aquellos que lo requieran.

La manera de llevar a cabo la entrevista en la recolecta de información fue mediante tecnologías informáticas, de esta forma se logró una comunicación simultánea a pesar de estar la entrevistadora y el entrevistado en distintas localizaciones físicas. El guión de preguntas permitió indicar la información que se necesitaba para alcanzar los objetivos planteados; se diseñaron preguntas abiertas, pero a la vez centradas en el tema y diseñadas de tal forma que las respuestas pudieran arrojar datos no sólo explícitos, sino también implícitos, los cuales posteriormente se interpretaron como lo que son, es decir, significados y actitudes relacionadas con el objeto de estudio.

A pesar de llevarse a cabo la entrevista fuera del contexto físico de las instituciones educativas, por tratarse, un tema relacionado con la educación preescolar y menores de edad, la autora pidió permiso al Rector de manera formal para contar con su autorización; también se hizo necesario acordar previamente el encuentro con las docentes para explicar la finalidad de la entrevista y a su vez, para aplicarla; cabe mencionar que la comunicación cara a cara se hizo fuera del horario de trabajo y por medio de la aplicación zoom, debido a que las respectivas autoridades de los tres planteles educativos indicaron que todas las interacciones sociales, por los momentos, deben ser de manera virtual. Durante la entrevista se utilizó una grabadora de audio para agilizar la dinámica durante el encuentro y disponer así de un registro fiel del material recolectado.

Credibilidad de la Información

La credibilidad se logra cuando el investigador, a través de técnicas de recolección de datos, obtiene hallazgos y luego estos son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y consideran que hace aportes a la investigación. El contacto directo en la investigación acerca al investigador a la realidad estudiada sin subjetividades ni predisposiciones. Según Carrillo, Padilla, Rosero y Villagómez (2009): "...a las personas que les gusta participar en la revisión para reafirmar su participación, también porque desean que los hallazgos sean lo más creíbles y precisos" (p. 49). En este sentido, se tiene la

oportunidad de corregir los errores de interpretación de los hechos dando ejemplos que ayuden a clarificar las interpretaciones del investigador, en función de los objetivos de la investigación.

En este orden de ideas, Martínez (ob. cit.) afirma que la triangulación consiste en la combinación de metodologías en el estudio del mismo fenómeno, es decir, que “...se puede hablar de triangulación entre métodos distintos para evaluar el mismo fenómeno” (p. 46); estrategia válida para contrastar la información, debido a que, en el proceso se reúnen datos desde distintos puntos de vista, por lo que se hacen comparaciones del mismo fenómeno, para lograr ecuanimidad. Por ello, se organizaron las narraciones de las informantes clave, con el fin de lograr la credibilidad y validez del estudio.

Un ejemplo característico para el proceso de credibilidad en la investigación, lo constituye la triangulación. Denzin (citado en Piñedo y Rivera, ob. cit.), señala que existen diversas modalidades o tipos de triangulación: a) triangulación de tiempo o momentos, b) triangulación de sujetos o niveles de combinados de triangulación, c) triangulación teórica, d) triangulación del investigado y e) triangulación de métodos. En la presente investigación se utilizó la triangulación de teoría, por lo que durante la conceptualización del trabajo de investigación cualitativa se definió de antemano las teorías con las cuales se iba analizar e interpretar los hallazgos.

En este tipo de triangulación se establecieron diferentes teorías para observar el fenómeno estudiado, con el fin de producir un entendimiento sobre cómo diferentes suposiciones y premisas pueden afectar los hallazgos e interpretaciones de un mismo grupo de datos o información. Las diferentes perspectivas de las informantes clave, se utilizaron para analizar la misma información y por ende, poder confrontar teorías.

Análisis e Interpretación de Datos

El análisis e interpretación se realizó de acuerdo a los planteamientos de Martínez (ob. cit.), referidas a los procesos de categorización, estructuración, contrastación y teorización. Por su parte, la categorización según Martínez (ob. cit.):

Es una propedéutica fenomenológica indispensable en toda investigación...y esencialmente consiste en una disciplina mental que nos facilite ver todo lo que y posiblemente nada más que eso...se trata de clasificar las partes en relación con el todo, describir categorías o clases significativas, de ir constantemente diseñado y rediseñado, integrando y reintegrando el todo y las partes a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, evento, hecho o dato. (p. 266)

En función de los planteamientos del autor, este proceso se inició luego del momento de la transcripción de la entrevista efectuada a los informantes clave; el primer paso fue extraer segmentos de las respuestas de la entrevista que se consideraron relevantes para el estudio, luego estos segmentos se agruparon por afinidad, a cada agrupación de segmentos de las repuestas se le asignó un término o enunciado para identificarlos, estos enunciados a partir de ese momento, constituyeron dimensiones que a su vez fueron agrupadas también por afinidad, cuya criterio de selección respondió a un enunciado más amplio y más complejo como es el caso de categorías y sub-categorías; estas últimas constituyeron ramificaciones de las redes conceptuales más amplias que son las categorías; este proceso se llevó a cabo de manera inductiva. La categorización comprendió el primer paso para construir la teoría sobre la realidad socio-educativa estudiada.

En cuanto a la estructuración, la misma se derivó del proceso de categorización, al crear una gran categoría que engloba en proceso de análisis de los datos, tal como lo establece Martínez (ob. cit.):

El mejor modo de comenzar la estructuración es seguir el proceso de integración de categorías menores o más específicas en categorías más generales y comprehensivas. En última instancia, la estructura podría considerarse como una gran categoría más amplia, más detallada y más compleja como el tronco del árbol que integra y una todas las ramas. Igualmente, debe considerarse como una ayuda inestimable la elaboración frecuente de diseños gráficos (con flechas, tipos de nexos, relaciones, etc), ya que permiten integrar y relacionar muchas cosas y ayudan a captarlas en forma simultánea. (p. 8)

Partiendo del autor, se realizó un proceso de interpretación tomando en cuenta el sistema de categorización, estableciendo un proceso de integración de las mismas,

lo cual dio lugar a una gran categoría más amplia, más detallada y más compleja que sirvió como bosquejo para la posterior construcción de la teorización. Como se dijo anteriormente, en esta investigación se tomó en cuenta el nivel descripción normal, mencionado por Martínez (ob. cit.), este nivel se caracteriza por presentar una estructura matizada de los hallazgos donde las categorías y el análisis se realizaron aceptando y empleando teorías y demás cuerpos conceptuales descritos en el referente teórico, que refleja las conclusiones científicas y nomenclaturas aceptadas hasta el momento en el campo de conocimiento estudiado.

Antes de proceder a la construcción de la teorización, se realizó la contrastación de los hallazgos con las teorías y cuerpos conceptuales reflejados en el referente teórico, de acuerdo con Martínez (ob. cit), es “...la etapa de la investigación para relacionar y contrastar sus resultados con aquellos estudios paralelos o similares que se presentaron en el marco teórico referencial” (p. 9). De allí que, la investigadora en esta fase tuvo la posibilidad de poner en práctica los basamentos teóricos, es decir, los planos de conocimiento científicos, los cuales se fusionaron y articularon con los datos emergentes de los actores de la investigación. En cierta forma, a medida que la autora de esta investigación estaba realizando la estructuración, también establecía contraste entre lo hallado en la realidad y lo contemplado teóricamente, lo cual se presentó en gráficos dentro del capítulo IV para una mejor percepción del panorama relativo.

Finalmente, la teorización que se realizó corresponde a la síntesis final de la investigación; durante este proceso se integró en un todo coherente y lógico la información recabada y procesada en los pasos anteriores pues teorizar, a juicio de Martínez (ob. cit.), es:

Una contrastación mental simbólica verbal o icónica de naturaleza conjetural o hipotética que nos obliga a pensar de un modo nuevo al completar, integrar, unificar, sistematizar, interpretar un cuerpo de conocimientos que hasta el momento se consideraban incompletos, imprecisos inconexos o intuitivo. (p. 200)

Resulta importante destacar que estructurar una teoría involucra el espíritu creador e imaginativo de cada investigador producto de las conjeturas relativas a las conexiones que se establecen en el fenómeno estudiado, tomando en cuenta las regularidades y uniformidades que subyacen a este. De acuerdo con lo anterior el proceso de teorización lleva a una reconstrucción de la realidad e implica una búsqueda ordenada del conocimiento, es decir, direcciona la construcción de teorías significativas a reducir los datos originales de los actores sociales y observaciones particulares a conceptos y convertirlos en un conjunto de afirmaciones de relación que puedan explicar y predecir sucesos o fenómenos.

CAPÍTULO IV

DEVELANDO LOS HALLAZGOS

Esta es la fase de la investigación en la que se tuvo establecido como propósito detallar el análisis y la interpretación de los datos hallados durante las visitas al contexto seleccionado puesto que, como indican Pozo y Crespo (ob. cit.): “...una cosa es tener un dato, conocer algo como un hecho y otra darle sentido y significado”(p. 89); en otras palabras, los hallazgos extraídos directamente de su realidad han de someterse a un proceso de análisis e interpretación, lo que implica su ajuste en un conjunto de conceptos que expliquen, entre otras cosas, el porqué de su origen y qué consecuencias generan. A continuación, se desglosa el procedimiento que se tomó en cuenta para llevar el análisis y la interpretación de la información recolectada. Las fases que componen este procedimiento son la categorización, la estructuración, contratación y por último, en el capítulo V se halla la teorización.

Categorización

Acatando la intención mencionada, se hizo una reducción fenomenológica tomando en cuenta los pasos planteados por Martínez (ob. cit.), consistió inicialmente en la generación de un cuerpo de categorías y sub-categorías, cuyo proceso fue “...conceptualizar o codificar mediante un término o expresión breve...” (Martínez, ob. cit., p. 268), las agrupaciones de dimensiones que emergieron de la información recolectada. A continuación, se presentan tres cuadros de unidades de análisis, por medio de los cuales se contempla un panorama relativo a la sistematización de categorías; estos cuadros se dividieron por unidades de análisis, exponen las categorías, sub-categorías y dimensiones que emergieron en el estudio:

Cuadro N° 2

Unidad de análisis Afectividad infantil

Categorías	Sub-categorías	Dimensiones
1.-Particularidades de la afectividad infantil en el preescolar	1.1.-Condicionante de la afectividad infantil	1.1.1.-Influencia familiar 1.2.1.-Imitación de conductas afectivas 1.2.2.-Reproducción de códigos lingüísticos
	1.2.-Interacción semiótica-afectivo	1.3.-Interacción cognitivo-afectivo 1.3.1.-Comprensión emocional 1.3.2.-Autorregulación emocional o conductual
	1.4.-Interacción afectivo-conductual	1.4.1.-Conducta problemática como continuo 1.4.2.-Conducta problemática transitoria
	1.5.-Expresión y lazos afectivos	1.5.1.-Lugar y momento de manifestación afectiva 1.5.2.-Modos expresados de afectividad 1.5.3.-Vínculos afectivos

Cuadro N° 3:

Unidad de análisis Relaciones sociales en educación preescolar

Categorías	Sub-categorías	Dimensiones
2.-Elaboración descriptiva de relaciones sociales en educación preescolar	2.1.-Relación docente-infante	2.1.1.-Armonía en relación docente-infante 2.1.2.-Poca armonía en relación docente-infante
	2.2.-Interacción cognitivo-social	2.2.1.-Capacidad empática 2.2.2.-Conflictos por choque de intereses 2.2.3.-Conflictos transitorios
	2.3.-Interacción afectivo-social	2.3.1.-Afinidad por intereses en común
3.-Construcción de la práctica pedagógica para favorecer el desarrollo afectivo en edad preescolar	3.1.-Educación emocional	3.1.1.-Actitudes y conductas favorables 3.1.2.-Intervención orientadora 3.1.3.-Técnicas de regulación de conducta 3.1.4.-Modelado 3.1.5.-Actividades didácticas para favorecer el desarrollo afectivo infantil

Cuadro N°4:**Unidad de análisis Práctica profesional para el desarrollo afectivo infantil**

Categorías	Sub-categorías	Dimensiones
4.-Práctica pedagógica basada en teorías implícitas y educación incidental para el desarrollo afectivo infantil	4.1.-Teorías implícitas 4.2.-Educación incidental	4.1.1.-Concepción basada en vivencias o experiencias . 4.1.2.-Minimización- evitación y evitación- castigo 4.2.1.- Indisposición por factores adversos 4.2.2.- Paralenguaje

Como se indicó, estos cuadros están compuestos por las unidades de análisis que sirvieron de guía para mantener la perspectiva del estudio en función de los objetivos propuestos; estas unidades también representaron de manera significativa los referentes teóricos que orientaron en torno a estudios científicos referentes al objeto de estudio, la dinámica y el contexto socio-educativo en que este surge. Respecto a las categorías emergentes, como se indicó anteriormente, consistieron en conceptualizar mediante una expresión breve el contenido o idea central de cada dimensión.

Las categorías se componen de sub-categorías o propiedades por medio de las que se intenta describir elementos un poco más específicos que forman parte o están implícitos en las categorías. Antes de la creación de categorías y sub-categorías, emergieron de los datos, como primer paso de interpretación, las diferentes dimensiones que también se hallan en los cuadros; sin estas últimas no sería posible el proceso de estructuración, contrastación y teorización que se plantea a continuación.

Estructuración y Contrastación

Una vez establecidas y organizadas las categorías y propiedades que la autora de esta investigación estimó y juzgó más adecuadas como elementos descriptivos, se optó por tomar en cuenta, respecto al proceso de estructuración, el nivel de descripción normal que plantea Martínez (ob. cit.), donde la categorización y el análisis se realizaron aceptando y usando teorías, estructuras organizadas, conceptos y categorías descritas en el referente teórico que representan las conclusiones científicas y la nomenclatura aceptada hasta el momento en el área estudiada. La estructuración en esta investigación, está compuesta por gráficos ilustrativos que presentan un conjunto de aspectos relacionados entre sí que permiten la visualización y comprensión de cada categoría emergente.

Posterior a este paso, se encuentra la contratación, procedimiento por medio del cual se contrastan a manera de síntesis, los resultados de la investigación con aquellos estudios paralelos o similares que se presentaron en el marco teórico referencial. La finalidad en esta ocasión es comparar y/o contraponer las conclusiones de este estudio con las de otros investigadores, igualmente rigurosos, sistemáticos y críticos que permitieron comprender mejor las posibles diferencias y un enriquecimiento del cuerpo de conocimientos del área estudiada. Dicho proceso de contrastación se expone al final de cada dimensión descrita, analizada e interpretada en forma de gráfico para una mejor visualización. A continuación, se desglosa la estructuración y contratación planteados.

1.-Categoría: “Particularidades de la afectividad infantil en educación preescolar”.

La primera categoría de este estudio se denominó: *Particularidades de la afectividad infantil en educación preescolar*. Esta categoría surgió para describir la mirada del docente de Educación Preescolar en torno a la afectividad en la etapa infantil específicamente en la edad preescolar. En esta etapa del desarrollo, aunque también presentan similitudes con la afectividad a lo largo de la vida del ser humano, la afectividad del niño y la niña en edades tempranas se construye de particularidades

y esto permite delimitar o diferenciar esta etapa evolutiva de las etapas posteriores. En consecuencia, según Martín y Madrid (ob. cit.), la afectividad infantil tiene su propia especificidad, su propio proceso, de hecho, es el momento de la vida en que el sujeto pasa a ser incorporado a un grupo socializador, empezando por la familia. De esta manera, la afectividad se va configurando a partir del factor social (entre otros factores). La infancia es el inicio del camino a través de cual, el sujeto empieza a forjar bases de un desarrollo afectivo.

Según Martín y Madrid (ob. cit.), infancia es un periodo de la vida va desde el nacimiento hasta los 5 o 6 años de edad aproximadamente, momento de apertura creciente de socialización cultural y educativa. Es decir, la infancia es el comienzo del ciclo vital después del nacimiento y culmina con la llegada de la segunda etapa evolutiva llamada “niñez”. La infancia es la transición entre el nido materno y/o familiar y las relaciones sociales en otros contextos en que el niño y la niña participarán y a través de estas nuevas relaciones sociales, irán construyendo nuevos aprendizajes e igualmente se modelará su desarrollo afectivo, el cual al mismo tiempo determinará de manera significativa y progresivamente en su desarrollo global.

De acuerdo con Álvarez y Jurado (2017), la infancia es el periodo determinante en el resto de las etapas evolutivas por lo que en estas edades se sientan las bases de la personalidad en función del desarrollo madurativo e influencia social; la vida adulta dependerá de estos primeros años de vida; los aprendizajes y las experiencias afectivas guiarán el camino del desarrollo y definirán de alguna manera la etapa adulta a partir de la interacción entre su psiquismo y la influencia externa.

En esta investigación “*Particularidades de la afectividad infantil en educación preescolar*” es una categoría que está compuesta por cinco sub-categorías, las cuales antes de crear dicha categoría, cumplieron la función de dar la primera identificación o interpretación a los datos recogidos. Estas sub-categorías fueron las siguientes: “*Condicionantes de la afectividad*”, “*Interacción semiótica-afectivo*”, “*Interacción cognitivo-afectivo*”, “*Interacción afectivo-conductual*” y “*Expresión y lazos afectivos*”

1.1.-Sub-categoría: “Condicionantes de la afectividad”

La sub-categoría “*Condicionantes de la afectividad*” surgió porque datos representativos de los informantes clave arrojaron que la afectividad se va formando por determinados factores; de acuerdo Yuni y Urbano (ob. cit), el desarrollo humano y por ende, cualquier dimensión del desarrollo como es el caso de desarrollo afectivo “...depende de influencias normativas especialmente aquellas relacionadas a procesos madurativos de naturaleza biológica (fenómenos esperables tendencialmente para una estadio específico)” (p. 26). Para Ocaña y Martin (ob. cit.), además de la maduración y el temperamento, el desarrollo afectivo también se ve influenciado por el proceso de socialización. En otras palabras, la afectividad ocurre progresivamente gracias a factores endógenos, es decir, propios del sujeto y por otro lado debido a factores exógenos relacionados especialmente con lo social, a la interacción con sus semejantes, generándose de esta forma la incidencia sobre el desarrollo afectivo del sujeto.

La afectividad es un resultado que no es estático, existe un proceso constante, los factores endógenos y exógenos interactúan intrincadamente a lo largo de toda la vida pero este proceso inicia durante los primeros años de vida y es cuando el sujeto se encuentra en el contexto familiar, como dicen Berger y Luckman (2015), los infantes desde que nacen son introducidos a participar en la dialéctica de la sociedad, internalizando la manifestación de los procesos subjetivos de los demás que en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para el individuo y esto sucede a partir del contexto familiar que en un primer término influirá en el infante. Según Seco (ob. cit.), los niños desde el vientre se forman “...con capacidad de aprender, pre-orientados a buscar y preferir estímulos sociales y necesidades de vínculos afectivos con algunos miembros de su especie” (p. 37). En modo tal que los infantes se convierten seres capaces de aprender socialmente y de esta forma se van formando desde todos los ámbitos posibles que la sociedad le proporcione.

En este estudio, todas las respuestas de los informantes clave coincidieron al destacar que el factor social como condicionante de la afectividad infantil es en especial la familia, lo que quiere decir, de acuerdo con las respuestas dadas, que la

afectividad de los niños y las niñas se viene formando desde hogar, tal como afirma Calderero (2014), la familia y las relaciones familiares son las primeras y principal influencia en la educación de los niños. De tal forma que, la dimensión que define a esta sub-categoría es, “*Influencia familiar*”.

1.1.1.-Dimensión: “*Influencia familiar*”.

La dimensión que hizo posible la creación de la categoría “*Condicionantes de la afectividad*” fue: “*Influencia familiar*”. Por medio de esta dimensión se reflejan las respuestas descritas y analizadas sobre el papel determinante que juega la familia, como primer condicionante social de la afectividad infantil.

Según Bronfenbrenner (ob. cit.) en el ambiente familiar, el sujeto durante sus primeros años de edad construye los primeros vínculos afectivos, las oportunidades de relación y comunicación, la adaptación social y psíquica, la interacción e interdependencia de sus miembros, los sistemas de creencias y valores. Por tanto, los espacios familiares son formadores por excelencia. Es decir, la familia es el primer y significativo factor modelador de las emociones, afectos, conductas, adaptación, relaciones sociales; en suma, del desarrollo socio-afectivo. Como se indicó inicialmente, esta dimensión se creó en concordancia con las respuestas de las informantes clave, las cuales se presentan a continuación:

...para mí las relaciones sociales en casa influyen bastante por que el niño trae al aula lo que está recibiendo en casa, entonces si en casa recibe maltratos, si en casa recibe groserías, si en casa recibe Umm... se interrumpe la señal...eso es lo que viene a manifestar en el aula. Como me paso en un caso, esteee...yoooo viví una experiencia con un niño que me tiraba las mesas y las sillas encima y me decía que yo era una vieja hijuetanta (D1 73-78)...esas conducta tendrá su motivo, y muchas veces estos motivos radican en el hogar, y eso se refleja en las conductas de los niños en el aula, eso es muy común en términos (D2 157-159) ...eso es muy clave y fundamental si el niño tiene un ambiente demasiado pesado, un ambiente de agresividad, un ambiente de inestabilidad, eso uno lo ve reflejado en el aula de clase, si es lo contrario también se ve, eso es primordial, eso influye muchísimo (D3 477-480) ...los niños ehh muchas veces vienen con muchos conflictos en casa (D4 522-523)

Como se ha indicado antes y desde el punto de vista general, las respuestas de la mayoría de los informantes clave coinciden en alegar que el factor condicionante (positivo o negativo) de la afectividad infantil, es el hogar. Por otro lado, sirve en este caso analizar ideas que conforman las respuestas de cada informante clave por separado y se tiene lo siguiente: la informante D1 mencionó: “*...si en casa recibe maltratos, si en casa recibe groserías, ...eso es lo que viene a manifestar en el aula...viví una experiencia con un niño que me tiraba las mesas y las sillas encima y me decía que yo era una vieja hijuetanta*”. La D2 destaca que las conductas que presentan los niños en el preescolar son motivadas en el hogar, es decir, que ella ha podido detectar que las conductas, bien sea positivas o negativas de los infantes, provienen del nido de la familia. En cuanto a la D3 y la D4, ambas concuerdan al mencionar que los infantes vienen de un entorno social (primario) donde aprenden a ser agresivos a generar conflictos.

En esta oportunidad, la D1 relata a través de un ejemplo basado en la realidad vivida; ella alega que presenció manifestaciones afectivas infantiles de orden negativo, según ella, las causas que generaron dicha manifestación responde a las formas de trato de sus familiares o cuidadores hacia el infante; la D2 menciona que la influencia familiar se ve reflejada en el preescolar y el origen de dichas expresiones conductuales están en ese contexto social; las informantes D3 y D4 mencionaron también sobre conductas negativas y que estas son reflejo del hogar, es decir, que son aprendidas en ese ambiente.

Esta realidad guarda relación con la interpretación que propone la Teoría Ecológica de Brofrembrenner al considerar que el individuo aprende maneras o modos de comportarse dentro de su familia, pues el desarrollo humano se halla en una progresiva acomodación entre un ser humano activo y sus entornos inmediatos (también cambiantes). Pero este proceso, además, se ve influenciado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por contextos de mayor alcance en los que están incluidos esos entornos. Este autor quiere decir, que el niño y la niña van avanzando en su desarrollo socioafectivo paulatinamente a la vez que estos interactúan activamente con el entorno social inmediato, el cual es condicionado por

otros entornos en los que estos infantes no interactúan personalmente, pero los demás miembros de familia si mantienen contacto y adquieren vivencias y experiencias.

Gran parte de los aprendizajes del niño y la niña tienen su origen en el hogar, de hecho, de acuerdo al tipo de trato que se le otorgue, actuará de la misma forma hacia otros en contextos diferentes. Es de esta forma como va construyendo su conocimiento al respecto, de allí que también se pueda interpretar a través de la teoría de Piaget (ob.cit.); para este autor los aprendizajes se van estructurando en esquemas, estos son la disposición para realizar posteriormente una clase específica de secuencias de acción. En otros términos, un esquema es una habilidad establecida que sirve de base para otros esquemas que se vayan incorporando; de esta forma, el niño trae al preescolar, conductas aprendidas en el hogar que son la base de otros esquemas o aprendizajes posteriores en contextos como el preescolar.

Entonces, las conductas reflejadas en edades tempranas tales como las que describieron las informantes, pueden ser resultado de un aprendizaje alcanzado en el hogar y por tanto, incide en el desarrollo socio-afectivo infantil. Queda claro que el primer contexto social con el cual el infante tiene contacto y desarrolla aprendizajes dentro de este es el hogar o la familia. Según Amar, Abello y Tirado (ob.cit.), estos son la base de la internalización cultural. Delval (2004) dice que las relaciones socio-afectivas con los padres: "...pone en marcha determinados estilos de interacción que modula el tipo de relación y que tiene determinadas consecuencias a nivel el desarrollo personal y social" (p. 33). Esto significa que los padres son los primeros formadores y el aprendizaje del niño y la niña despliega maneras de relacionarse con los demás, lo cual influirá tanto en sí mismo como en los demás.

Según Ocaña y Martin (ob. cit.), existen estudios sobre distintos patrones de actuación de los padres respecto a la educación de sus hijos, de los cuales en conjunto surgen tres estilos educativos con diferentes efectos de socialización de los niños: (a) autoritario, que se refiere al alto grado de control y exigencias de madurez, bajo nivel de afecto (explícito) y comunicación; (b) permisivo, referido al alto grado de afecto y comunicación pero con escaso control de conducta y exigencias de madurez mínimas;

y (c) democrático, alto nivel de afecto explícito y comunicación, combinado con alto nivel de control y exigencias de madurez ajustadas.

A modo de reflexión, es elemental diagnosticar a los niños y niñas dentro del aula preescolar desde sus relaciones con sus familiares de manera tal que cuya causa de sus conductas o formas participación se deban a la forma de patrón de crianza por parte de los padres. Si la madre brinda cariño, atención, comprensión y respeto al niño, el infante actuará de la misma forma hacia los demás (influencia directa y positiva de la madre). Hay que tener presente que también un niño en edad preescolar suele ser influenciado por otros contextos no directos, por ejemplo, el comportamiento de la madre en el hogar y hacia el infante se debe a que ella recibe clases de psicología infantil en la universidad y, por tanto, su forma de pensar y actuar se ve influenciada por las orientaciones recibidas en ese contexto.

Es así, como un entorno social donde se no encuentra el infante tiende a influir sobre este de forma indirecta. Esto demuestra lo compleja que es la dinámica social en torno a la formación de los sujetos desde los primeros años de vida; sin interactuar con otros entornos sociales, el niño y la niña reciben condicionantes de estos entornos.

A continuación, se presenta un gráfico donde se expone la contrastación entre la información obtenida en la entrevista, la interpretación de la misma, la dimensión, los aportes teóricos y aportes de la autora de esta investigación, respecto a la “influencia familiar” (dimensión):

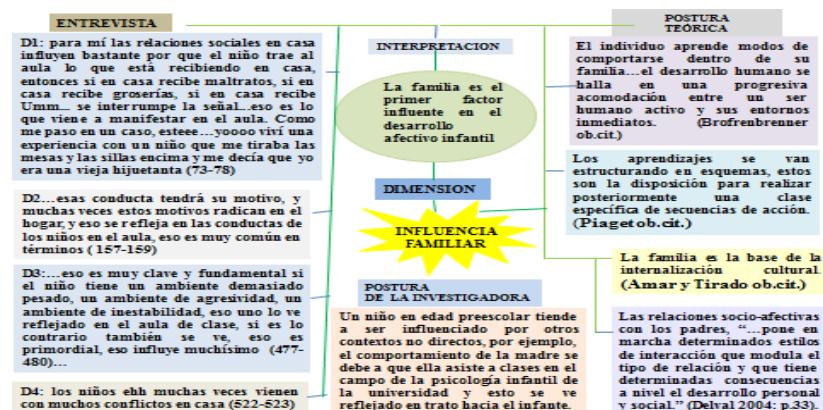


Gráfico N°1: Contratación de la Dimensión Influencia familiar

Este gráfico muestra que los hallazgos en su totalidad arrojaron la idea que la familia es el primer factor o agente social que influye en el desarrollo afectivo infantil, por esta razón la dimensión catalogada “influencia familiar” representa pertinente estos hallazgos, los cuales a su vez son descritos en el campo científico a partir de diversos autores en las últimas décadas.

En primera instancia se halla Bronfrennbrenner (ob. cit.), quien plantea que los sujetos aprenden a ser seres sociales por lo que están en contacto con sus semejantes; este proceso de aprendizaje lo elabora el propio sujeto, de allí su rol activo en la dinámica planteada; de hecho, para Piaget (ob. cit.), el sujeto es quien construye de manera cognitiva (y afectiva), a través de esquemas, los cuales van siendo la base de posteriores esquema que se construyen, es decir, son la base de posteriores aprendizajes. Por un lado, como dice Amar Tirado (ob. cit.), la familia actúa como ente condicionante del desarrollo socio-afectivo y por otro, el sujeto asimila estas influencias elaborándolas como aprendizajes los cuales, según Deval (ob. cit.), luego reflejará a través de conductas y comportamientos generales en otros contextos y en otras relaciones sociales. A modo de reflexión, lo que influye en los adultos es muy posible que incida de manera indirecta en los infantes de esta forma también se está condicionando el desarrollo afectivo de pequeño.

1.2.-Sub-categoría “*Interacción semiótica-afectivo*”

La sub-categoría “*Interacción semiótica-afectivo*”, tuvo lugar en este proceso de análisis e interpretación por lo como dice Piaget (ob. cit.): “No hay mecanismo cognitivo sin elementos afectivos...no hay un estado afectivo puro sin elementos cognitivos” (p. 19). Es decir, la cognición está interconectada con lo afectivo y viceversa y a pesar de que dicha complejidad suceda a lo largo de la vida, es algo que también forma parte de la afectividad infantil, es una característica que la describe.

Esta sub-categoría está compuesta por dos constructos “semiótica” y “afectivo”; en torno a término semiótica, este se refiere a una función cognitiva propia de la etapa preoperacional, las cuales Ríos (ob. cit.) indica que va desde los 3 a 5 o 6 años de edad; de acuerdo con Piaget (ob. cit.) es la capacidad para representar

mentalmente los objetos y hechos. La representación semiótica o simbólica se relaciona con el uso de acciones, imágenes o palabras para representar el mundo. Esta capacidad cognitiva se percibe con nitidez en el desarrollo del lenguaje (evocación verbal de acontecimientos no actuales), la imitación diferida en conducta (ausencia del modelo), el juego simbólico o de ficción.

En esta oportunidad el constructo “semiótica” (representación mental en ausencia del modelo) se fusiona con el constructo “afectivo” por lo que las dimensiones que surgieron de las respuestas de los informantes clave fueron las siguientes: “*Imitación de conductas afectivas*” y “*Reproducción de códigos lingüísticos*”, lo que quiere decir se halla en interconexión la imitación diferida y la reproducción de términos verbales, ambos relacionados con lo afectivo en la etapa infantil que significa según Seco (ob. cit.), “...el compuesto de afectos, emociones y sentimientos que influyen poderosamente en el resto de las capacidades y funciones y constituye uno de los ejes de la personalidad...” (p. 73). Dicho de otro modo, la infancia vive una afectividad traducida en afectos, emociones y sentimientos, pero la diferencia es que durante esta etapa la afectividad contribuye en la conformación y asentamiento de bases de la personalidad.

1.2.1.-Dimensión “*Imitación de conductas afectivas*”

Esta dimensión se encuentra incluida en la construcción de la categoría “*Particularidades de la afectividad infantil en la educación preescolar*” por lo que, un aspecto peculiar de la etapa infantil lo constituye la imitación. Los niños y las niñas en edad preescolar tienden a imitar conductas que observan. Según Bandura (citado en Hernández, ob. cit.): “...el aprendizaje humano está condicionado, además de por otros tipos de aprendizaje, por el que implica la observación y la imitación” (p. 15). Es decir, el individuo aprende determinada conducta observándola en los demás y luego la imita; es lo que ocurre con los infantes son sus primeros aprendizajes sociales y, por tanto, formará parte de la vida humana, aunque muchas personas no lo vean de esta manera.

Sucede comúnmente en los infantes, ellos observan y reproducen; de hecho, tienen imaginación ilimitada pero en lo que respecta a conductas afectivas, algunas probablemente no las llevarán a cabo a menos que hayan sido observadas y aprendidas; por ejemplo, conductas tales como abrazar y besar en la boca; Melero, Rebollo y Bernal (2007), exponen que las conductas afectivas, las cuales tienen oportunidad de oír o ver los niños son numerosas especialmente a través de los animales, la familia, el entorno y los medios de comunicación. Es decir, los niños y las niñas son reproductores en potencia de conductas. Las respuestas que originaron el presente código fueron las siguientes:

También he notado que, por ejemplo, si un niño resuelve algo de su interés con un golpe, su compañero lo imita para conseguir lo mismo, (D2 244-246) ...cuando algunos de los compañeros ven eso, entonces también vienen y me abrazan (D5 663-664)

De acuerdo con estas respuestas, los niños y las niñas en edad preescolar desarrollan conductas afectivas, tanto positivas como negativas, pero en un inicio son reproducción de algo que previamente ha sido observado en otros lo que significa que forman parte de un proceso de aprendizaje, pues entra en juego sus procesos cognitivos. A manera de reflexión, queda de parte de los adultos significativos (padres y educadores) tener cautela a la hora de actuar frente a los infantes.

En el siguiente gráfico se muestra el contraste entre las respuestas halladas en las entrevistas, su respectiva interpretación, la dimensión que surgió, la postura teórica y postura de la investigadora al respecto:

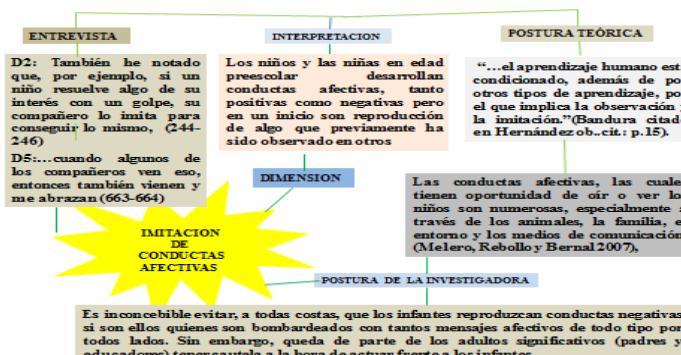


Gráfico N°2: Contrastación de la Dimensión Imitación de conductas afectivas

Tomando en cuenta lo reflejado en el gráfico, los niños y las niñas en edad preescolar manifiestan conductas afectivas, las cuales pueden ser positivas o negativas dependiendo de la apreciación que le otorgue el adulto, también dependiendo de si existe o no un agraviado físico o psicológicamente. De estos hallazgos se deduce que en función de la edad que tienen los niños y las niñas, es habitual que ellos(as) reproduzcan este tipo de conductas luego de observarlas en los demás, tal como lo expone científicamente Bandura (citado en Hernández, ob. cit.); para este autor, el ser humano, además de lograr otros tipos de aprendizaje, está sujeto a obtenerlos a través de la observación e imitación.

Por su parte, Melero, Rebollo y Bernal, los infantes son “bombardeados” por estímulos de todo tipo en el entorno físico y social inmediato y en las redes de comunicación; prácticamente existe una situación global al respecto. De modo que, el niño y la niña se presentan al aula preescolar y manifiestan ante sus iguales y el docente, conductas que han observado anteriormente; igual sucede en el contexto del aula, lo que el infante observa de sus compañeros y adultos es muy probable que lo asuma y transfiera en momentos posteriores y situaciones similares. En realidad, es muy difícil impedir que los estímulos de diversidad de entornos (físicos y virtuales) alcancen al infante, pero lo que sí es posible por lo menos que los adultos significativos (padres, educadores y otros) actúen de manera apropiada en tal sentido que los infantes lo observen y transfieran, hasta formar parte de su comportamiento natural.

1.2.2.-Dimensión “Reproducción de códigos lingüísticos”

Esta dimensión guarda relación con la dimensión anterior por el acento que se otorga a la imitación y/o reproducción por parte de los infantes. Según Zecchetts (2002), los códigos lingüísticos son aquellos que establecen las reglas de los signos expresamente construidos para significar. Es decir, son modos del lenguaje por los cuales los individuos congenian en su interpretación o significado; para Gómez (2002): “...cualquier evento lingüístico está determinado tanto por las elecciones efectuadas por los hablantes como por las condiciones sociales, culturales y políticas

imperantes” (p. 35). En otras palabras, los individuos se comunican bajo los mismos patrones del habla y de este modo comparten un mismo sentido, lo cual es tomado de un grupo social o cultura.

En los códigos lingüísticos se incluye el léxico que son las palabras que ayudan al individuo a tratar de cumplir con las reglas de llevar misma línea de interpretación en el discurso. Dentro de un discurso, los niños y niñas tratan de usar las mismas palabras que escuchan de los adultos en un determinado contexto socio-cultural. Relacionado con esto, las informantes clave dijeron lo siguiente:

...en el aula escucho a muchos niños decirle a las niñas: mi amor, vamos a besarnos, te amo, o por ejemplo, también escuché a una niña decir “cariño mío”, la he escuchar decir eso más de una vez, ja, ja, ja, así como también escuché a un niño decirle a otro “te odio”. (D1 79-82) ...no sólo se ven conductas que uno sabe que son aprendidas en el hogar, también aprenden a decir expresiones como, “mi amor”. Una vez un niño llamado Gabriel beso y abrazó a una niña y le dijo: “casémonos, tu eres mi novia”, “me amas” (D2 283-286)

Tomando en cuenta las respuestas de las informantes clave, los niños y niñas manifiestan o reproducen verbalmente en el aula expresiones afectivas que parecen denotar afectos, sentimientos o emociones, por ejemplo, cariño y enojo a través de palabras hacia sus iguales. Los niños y las niñas expresan códigos lingüísticos relacionados con afectividad; como se dijo, estos códigos son escuchados en otros contextos como es el caso de sus hogares y se convierten en una reproducción manifestada por los infantes bien sea porque estas expresiones verbales son dirigidas directamente hacia ellos o porque son escuchadas al momento de decírselas a otros. Los niños y las niñas están en una etapa en que la curiosidad es el motor de sus exploraciones y aprendizajes; por tanto, si están atentos (o curiosos) en función de determinadas frases habladas, pronto querrán reproducirlas en momentos similares.

El caso es que poco a poco el infante va aprendiendo al lado de los mayores o iguales a asignarle un término, nombre o expresión verbal a cada una de sus emociones y sentimientos, pero en edades tempranas al parecer este proceso de aprendizaje inicia con imitaciones, “...un abrazo, un beso, un “te quiero”, son reflejos

o reproducciones de comportamientos observados por parte de los niños" (Sandoval, ob. cit., p. 244), luego el infante irá asociándola a sus sentimientos y la ajustará hacia la persona con quien establece un vínculo afectivo de amistad o de amor.

Según Brofrenbrenner (ob. cit.) y Vigostky (ob. cit), el niño es un ser social desde que nace y la interacción permitirá su desarrollo. Tomando en consideración lo que plantean estos autores, los niños y las niñas aprenden a relacionarse con los demás desde los inicios de su vida gracias a los aprendizajes que alcanzan interactuando socialmente, es decir, el niño y la niña aprenden conductas y códigos lingüísticos estando en contacto directo con los demás y una de las formas de aprender es a través de la imitación; de esta manera, cierta conducta afectiva manifestada por el infante, podría ser la reproducción de lo observado.

De acuerdo con la teoría de Piaget e Inhelder (1984), a finales del periodo sensorio motor que va de los cero a los dos años de edad aparece una función fundamental para la evolución de las conductas ulteriores y que "...consiste en poder representar algo por medio de un significante y que sólo sirve para esa representación: lenguaje, gesto...lo cual se designa con la expresión de función semiótica" (p. 59). Lo que significa que el niño y la niña entre dos y tres años de edad posee la capacidad de establecer una representación mental que consiste en recordar objetos o circunstancias que no están en su presencia y esta representación se traduce en pensamiento, imaginación y se exterioriza a través de las conductas o expresiones que son observadas.

Piaget e Inhelder (ob. cit.), plantean que la función de representar algo por medio de un significante llamada función semiótica, es alcanzada debido a la manifestación de conductas, entre estas, la imitación diferida, el juego simbólico y la evocación verbal. La imitación diferida es la conducta que permite al niño reproducir una acción en ausencia de un modelo, a medida de ejemplo, la imitación diferida consiste en que el niño piense en la conducta del otro y luego este repita, aunque el otro no lo esté haciendo.

De acuerdo con la teoría de Piaget, es así como algunos niños y niñas en edad preescolar tienden a imitar conductas afectivas, bien sean calificadas "positivas" o

“negativas” sin necesidad de que la persona a quien se le observó la conducta lo esté haciendo en ese mismo momento. Los niños y las niñas reproducen conductas afectivas por lo que han observado a otros llevarlas cabo, bien sea familiares, docentes e iguales.

Desde la óptica de Piaget (ob. cit.), el desarrollo afectivo se va formando en consonancia con el desarrollo cognitivo, lo que a su vez ocurre en sucesión de construcciones. En el caso de las imitaciones de conductas afectivas y códigos lingüísticos relativo a lo afectivo, el niño y la niña son capaces de elaborar una representación mental de estos fenómenos sociales y los reproduce de la misma manera como los demás lo hacen o dicen. La actividad mental del niño y la niña actúa dando un significante a lo observado en los demás, luego lo exteriorizan a través de actos desplegados al exterior o internalizado en pensamiento.

Se considera que es preciso aprovechar la capacidad semiótica del infante preoperatorio para que él o ella observe, reproduzca todas aquellas formas de expresiones verbales positivas y sobre todo, aprenda aplicarlas en momentos pertinentes esperando a que paulatinamente adquiera su respectivo significado (en su momento evolutivo), porque para gozar de buenas relaciones sociales es elemental disponer de un buen desarrollo afectivo y parte de este viene ganado a partir de aprendizajes relacionados con comportamientos generales que traen resultados favorables tanto para sí mismo (a), como para los demás

A continuación, se presenta un gráfico que refleja la contrastación entre las respuestas de los informantes claves, la interpretación a las mismas, la dimensión que emergió y las posturas teóricas; también se expone la postura reflexiva de la investigadora:

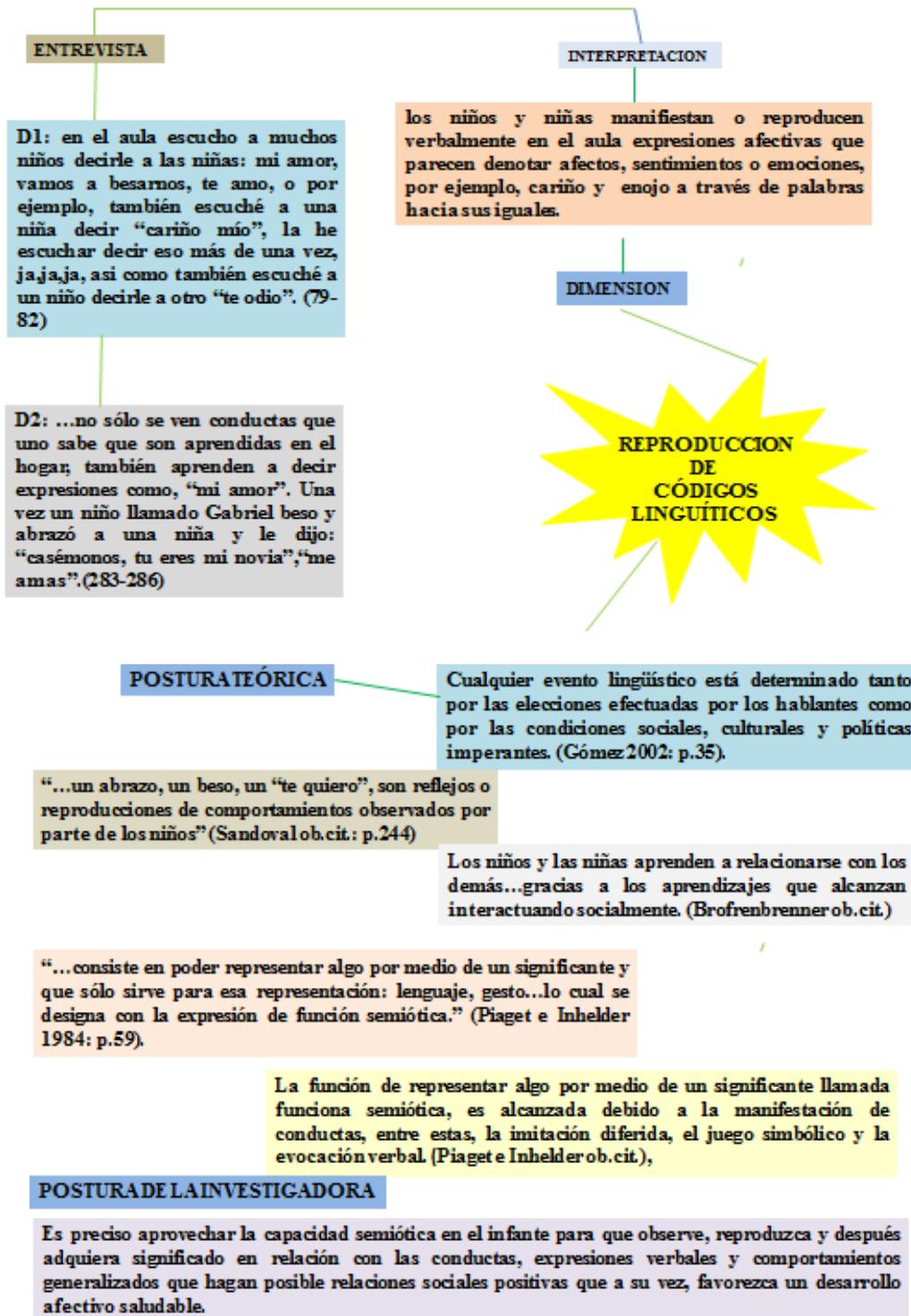


Gráfico N°3: Contrastación de la Dimensión Reproducción de códigos lingüísticos

En el gráfico se muestra que los hallazgos en la entrevista y la dimensión emergida, se corresponden con los planteamientos teóricos vigentes encontrados; dicho de otro modo, la reproducción de códigos lingüísticos relativos a la afectividad por parte de los niños y las niñas preescolar, tiene su sustento teórico que permite explicar de manera científica y sistemática al respecto, pues una vez interpretados los hallazgos, surgió la dimensión Reproducción de códigos lingüísticos por lo que dicha expresión representa tanto los hallazgos como su correspondiente interpretación, luego se indagó en estructuras conceptuales, sobre el tema.

manera de interpretación, los infantes reproducen verbalmente en el aula preescolar, expresiones afectivas que parecen denotar afecto, emociones y sentimientos; al respecto, Gómez (2002), considera que dichas expresiones lingüísticas tienden a ser elegidas por el hablante y sobre todo, debido a las circunstancias que son reguladas por lo socio-cultural o político; en este caso, el niño y la niña eligen hablar o expresar determinada frase por lo que esta ha sido escuchada en determinados momentos por parte de otras personas; de allí que el niño y la niña lo asumen como una manera de resolver o responder ante determinada situación. Es así, como Sandoval (ob. cit.), plantea que expresiones como “te quiero” suelen ser escuchadas y reproducidas por parte de los infantes.

Según Bronfenbrenner (ob.cit.), se trata de aprendizajes que no tienen lugar si no es a través de la interacción con los demás; es decir, el sujeto aprende a comportarse socialmente en interacción con sus semejantes. Llevado esto al contexto del preescolar y las relaciones sociales que allí emergen los niños y las niñas aprenden ciertas expresiones lingüísticas de índole afectiva y estas son una forma por medio de la cual se relaciona con sus iguales o con el docente. Para Piaget e Inhelder (1984), estas reproducciones son, en primer lugar, representaciones mentales que infante hace y que adecua en función del momento dado a través de diversas formas de manifestación como es la imitación diferida, juego simbólico y la evocación verbal.

En el contexto de las relaciones sociales dentro del aula preescolar los niños y niñas reproducen códigos lingüísticos de índole afectiva por medio de la imitación

diferida, el juego simbólico o simplemente, por medio de conversaciones con sus iguales o con el docente. Se piensa que es preciso aprovechar la función semiótica del niño y la niña en edad preescolar para que observen, reproduzcan y aprendan formas de expresiones verbales que les permita socializar y por ende, favorecer un buen desarrollo afectivo.

1.3.-Sub-categoría “*Interacción cognitivo-afectivo*”

La sub-categoría dimensión “*Interacción cognitivo-afectivo*”, también está compuesta por dos áreas del desarrollo evolutivo; lo cognitivo se refiere a las operaciones mentales, por medio de las cuales, según Piaget (ob. cit.), se traducen en esfuerzos del sujeto por comprender y actuar en su mundo y lo afectivo; en cuanto a lo afectivo, de acuerdo con Ortiz (ob. cit.): “...el ser humano desarrolla distintos procesos afectivos que constituyen vivencia y/o regularidades afectivas que influyen y deciden su actuación por determinado periodo de tiempo, por lo que tienen un carácter humano” (p. 7). En otros términos, a partir de vivencias e interacción con el entorno social y físico, el ser humano a lo largo de su vida o mejor dicho, desde temprana edad desarrolla procesos afectivos (afectos, emociones, sentimientos) que condicionan su actuación durante cierto tiempo debido a factores circunstanciales.

Llevando los planteamientos anteriores a la interpretación de la sub-categoría destacada en esta oportunidad, se tiene que “...el funcionamiento y la estructura tanto del ámbito cognitivo como del ámbito afectivos son isoformos pero se conjugan en la acción” (Piaget, citado en Ortiz, ob. cit., p. 122), es decir, que lo cognitivo y lo afectivo tienen sus propias funciones que los definen y delimitan pero en el pensar, sentir y actuar, existe una interconexión entre ambos, en este caso se puede hacer referencia a la capacidad del sujeto para regular sus procesos afectivos y de esta manera adaptarse al momento determinado. Las dimensiones de esta sub-categoría son: “*Comprensión emocional*” y “*Autorregulación emocional o conductual*”

1.3.1.-Dimensión “Comprensión emocional”

La dimensión “*Comprensión emocional*”, significa la capacidad de identificar, nombrar y comprender las emociones que se están experimentando. En el caso de la infancia, la comprensión emocional comienza a dar sus primeros pasos de avance y desarrollo. Según Ocaña y Martin (ob. cit.), al inicio de la segunda infancia, los niños usan la propia experiencia para comprender las emociones de los demás y a partir de ella generalizan. Esto indica que los niños y las niñas creen que la emoción que ellos sienten en una situación dada también es experimentada por los demás. De acuerdo con Ocaña y Martin (ob. cit.), poco a poco van siendo conscientes de que los demás tienen sus propios sentimientos, afectos y emociones.

De modo que, durante la edad preescolar los infantes se encuentran en un momento de transición, por tanto, es posible hallar algunos niños y niñas que aún podrían estar lejos de comprender que las sensaciones afectivas de los demás pueden ser diferentes a las de ellos o bien, por el contrario, hallar niños y niñas que tengan suficiente madurez neuronal para descubrirlo y, por ende, aprender a comprenderlo. En las respuestas de las informantes clave se perciben diferentes niveles de comprensión emocional; esta es la información al respecto:

...yo he percibido que muchas veces ellos piensan que sus compañeros tienen las mismas reacciones hacia las cosas, por ejemplo, hay un niño que se llama Luis, el creía que los demás compañeros sentían miedo antes las cucarachas (D1 91-96) ...en el caso de un niño llamado miguel, él se enoja porque se le parte la punta del lápiz que usa para dibujar, yo lo escuché hablar con otro niño, él hizo un comentario en que yo pude captar que cree que el otro niño también siente lo mismo cuando se le parte la punta de su lápiz. (D2 235-239) ...He llegado a notar que algunos niños creen que sus emociones en una situación determinada, la experimentan los demás, pero otros en cambio ya entienden que cada quien tienen sus propios sentimientos y emociones que pueden ser diferentes a la de él o ella (D5 832-836)

En esta oportunidad se considera preciso analizar cada enunciado relevante de las respuestas dadas por las informantes clave, estos encuadrados son: “*...ellos piensan que sus compañeros tienen las mismas reacciones hacia las cosas...*”, “*...él hizo un*

comentario en que yo pude captar que cree que el otro niño también siente lo mismo cuando se le parte la punta de su lápiz” y “...otros en cambio ya entienden que cada quien tienen sus propios sentimientos y emociones...”. Los dos primeros enunciados, según el testimonio de la informante clave, denotan que algunos niños y niñas están en el momento evolutivo de creer que los demás experimentan las mismas sensaciones afectivas en determinada situación, mientras que el tercer enunciado refleja a otros infantes que al parecer ya han cruzado la línea hacia la capacidad de creer que los demás tienen sensaciones afectivas diferentes a las de él o ella.

Tomando a Piaget (citado en Hernández, ob. cit.), la limitación cognitiva que presentan los niños cuando les cuesta “ponerse en el lugar del otro”, se debe a que se halla en “...un periodo en que todavía no es capaz de usar la lógica de tal forma que transforme, combine o separe ideas eficientemente. No entiende la lógica concreta, con lo cual no es capaz de manipular la información mentalmente y tomar el punto de vista de otras personas.

Sin embargo, es una etapa que, al finalizar a través de la maduración biológica y la interacción social, el niño irá avanzando progresivamente en su desarrollo cognitivo hacia la comprensión emocional, irá tomando cada vez más consistencia la capacidad de diferenciar las emociones propias con las de los demás. De acuerdo con este autor, el infante pasará de la incapacidad de concienciar sobre las emociones y sentimientos de los demás en cuanto a que estos puedan sentir las mismas emociones que él o ella, a la capacidad propiamente dicha de diferenciar la afectividad entre sí mismo a la de los demás. (Piaget, citado en Hernández, ob. cit.).

Tomando en cuenta lo anterior, se considera que la compresión emocional resulta ser elemental para crear relaciones estables, implica saber comparar y a la vez diferenciar las emociones propias y las de los demás, en cierto modo, la comprensión emocional permite al niño captar y comprender el sentido de diferenciación entre sí mismo y el otro de esta forma podría decirse que se va superando el egocentrismo descrito por Piaget por lo que el niño empieza a darse cuenta de los sentimientos y emociones a partir de los demás y no de sí mismo. Entonces, resulta elemental promover la comprensión emocional desde temprana, pues hay que recordar que

durante esta etapa evolutiva se construyen las bases, tanto de la personalidad como su forma de proyectarse hacia los demás, lo que también puede significar la forma de relacionarse con los demás.

El siguiente gráfico expone el contraste entre las respuestas obtenidas por parte de las informantes claves, su respectiva interpretación, la dimensión “*Comprensión emocional*” y las posturas teóricas vigentes. De igual manera expone la postura de la autora de esta investigación:

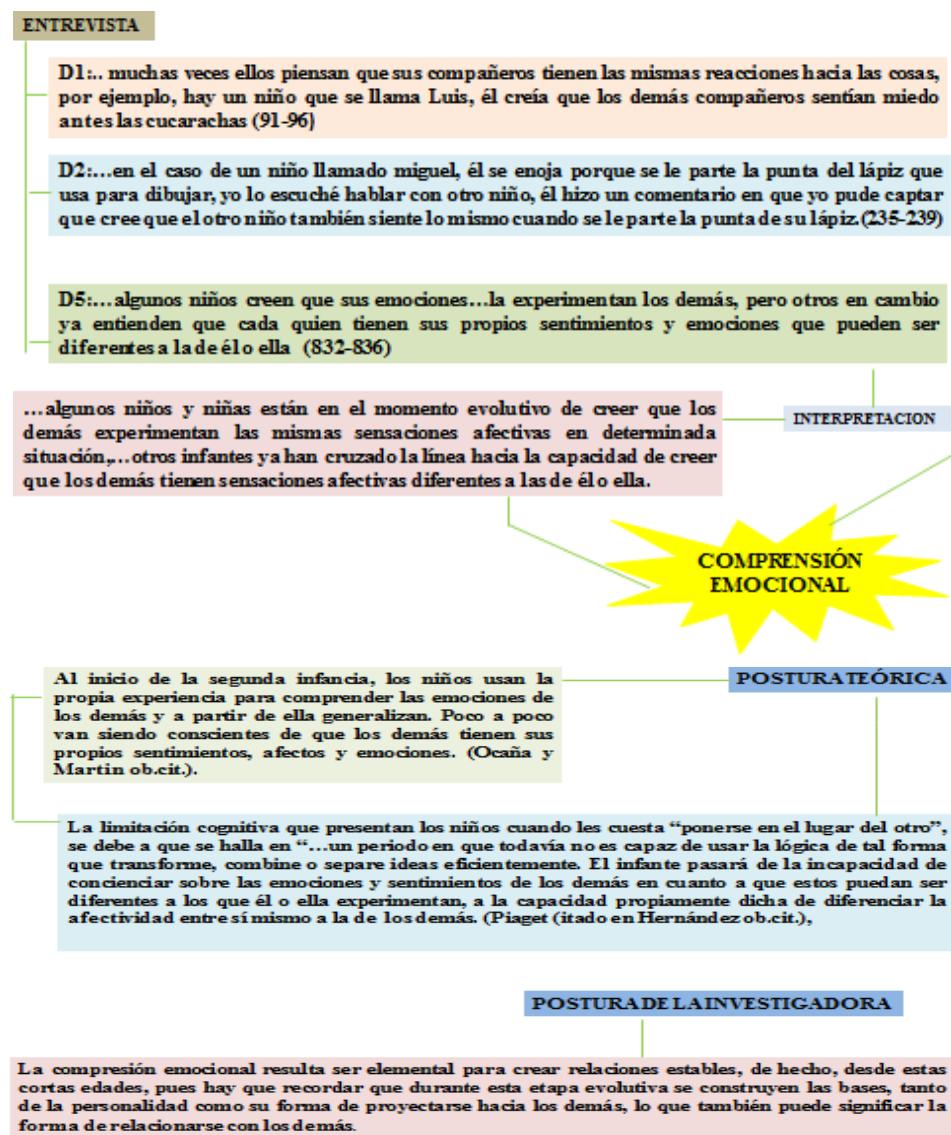


Gráfico N°4: Contrastación de la Dimensión Comprensión emocional

El gráfico denota un contraste entre los hallazgos y la teoría. De allí que, en función de dicha correspondencia, surgió la dimensión “*Comprensión emocional*”, la cual refiere sobre la limitación cognitiva que tienen algunos niños y niñas en edad preescolar para comprender los estados emocionales de los demás; en el caso la edad preescolar, consiste en un proceso que se encuentra en transición, pues algunos infantes en estas edades aún presentan limitaciones al respecto, mientras que otros parecen estar en plena superación. Este hallazgo lo confirman Piaget (ob. cit.), Ocaña y Martín (ob. cit.), al mencionar que, durante la segunda infancia, los niños y las niñas comprenden las emociones de los otros a partir de las propias, es decir, creen que los demás niños y niñas sienten lo mismo que él o ella, lo cual resulta ser un proceso cognitivo que poco a poco irá avanzando hasta lograr diferenciar las emociones, es decir, irá tomando en cuenta la disimilitud que pueda haber cuando se trata de alguien más.

1.3.2.- Dimensión “*Autorregulación emocional o conductual*”

Esta dimensión es similar a la comprensión emocional debido a que, durante los primeros años de vida, el niño y las niñas no cuenta con madurez biológica y /o neurológica para ser capaces de controlar sus emociones o conductas; por tanto, en el preescolar se está ante la transición de un nivel evolutivo a otro respecto a la autorregulación emocional o de conductas. Según Hernández (ob. cit.), a lo largo de la segunda infancia los niños son más hábiles para afrontar las emociones; sin embargo, se centran más en regular la conducta que la emoción que la genera. Información al respecto se obtuvo en la entrevista a las informantes clave; esta información es la siguiente:

...hay grupitos que pelean mucho entre ellos, pero lo más curioso o lo que más me ha llamado la atención en esos momentos de discusión es que algunos integrantes de esos grupos no están involucrados en esos conflictos, se les observa tristes y lo que hacen es ponerse a jugar o hacer alguna cosa. (D2 240-244) ...empieza a verse que forman grupitos y comparten sus cosas, y he observado que ellos mismos regulan sus propias emociones, creo que piensan al respecto, pues se

ven en el reto de ser aceptados y para eso, deben controlarse (D5 825-828)

En estas respuestas se detecta que algunos infantes tienen determinada emoción y son capaces de controlar la conducta suplantándola por otra que no tiene relación con la emoción; eso indica que el infante está experimentando un proceso cognitivo-afectivo en marcha hacia el desarrollo de la autorregulación emocional, pues inicialmente ha logrado regular la conducta, el siguiente paso evolutivo más avanzado será de manera progresiva, alcanzar dicha autorregulación de su sentir. De acuerdo con en Hernández (ob.cit), las emociones van posibilitando la aparición de la conciencia de sí mismo en la medida en que éste es capaz de expresar sus necesidades en las emociones y de captar a los demás según expresen sus necesidades emocionales.

Se cree que, la autorregulación tanto de emociones como de conductas es el inicio para el desarrollo de la inteligencia emocional como se ha dicho muchas veces en esta investigación, la infancia constituye la base de lo posterior que son las etapas evolutivas que continúan con el desarrollo global. Por eso resulta elemental que el docente y demás adultos cercanos a los infantes se instruyan acerca de esta inteligencia, de hecho, no sólo para incentivarla en los infantes sino también para sí mismos, pues estos son la influencia decisiva en la infancia.

En el gráfico que se muestra, se halla el contraste de las respuestas de los informantes clave, su respectiva interpretación, la dimensión “*Autorregulación emocional o conductual*”, las posturas teóricas y la postura de la investigadora:

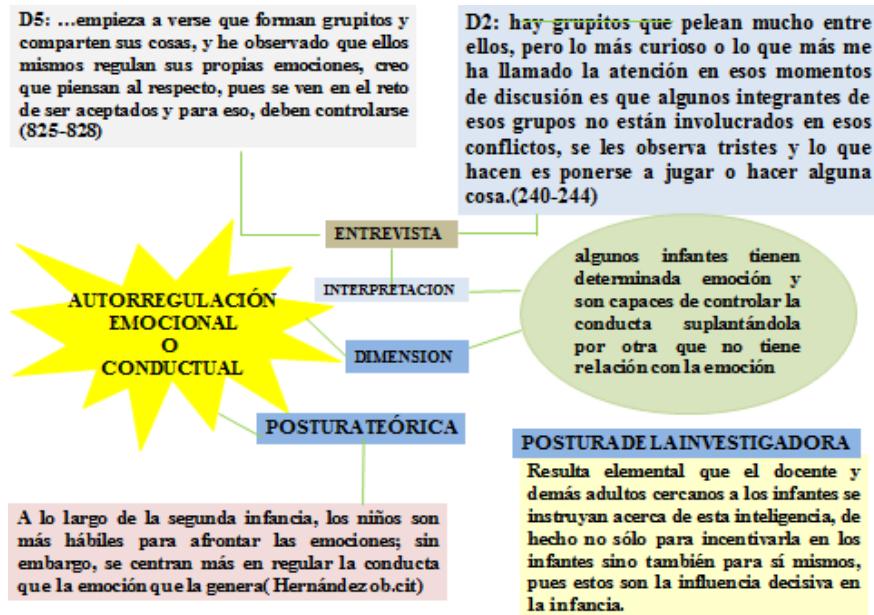


Gráfico N°5: Contrastación de la Dimensión Autorregulación emocional o conductual

Tomando en consideración lo reflejado en el gráfico, existe una relación entre lo que plantearon los informantes clave y los postulados teóricos respecto a que algunos niños y niñas sienten determinada emoción y son capaces de controlar la conducta, suplantándola por otra que no tiene relación con la emoción que están sintiendo en ese momento. Según Hernández (ob. cit.), esto sucede a lo largo de la segunda infancia, a partir de este momento evolutivo, los niños son más hábiles para afrontar las emociones; no obstante, el control surge sobre la conducta y no sobre la emoción que la genera. Ante esta postura y ante los hallazgos obtenidos, la autora de esta investigación considera que el adulto cuidador (padres y educadores) deben documentarse al respecto, no sólo para aprender a controlar conductas y emociones de sí mismo, sino también para identificar, comprender y guiar este tipo de experiencia en los infantes.

1.4.-Sub-categoría “Interacción afectivo-conductual”

La dimensión “*Interacción afectivo-conductual*”, al igual que las dos últimas dimensiones, está compuesta por dos constructos que se interconectan; lo afectivo y

lo conductual se puede definir de la siguiente manera: “...conjunto de manifestaciones psíquicas y conductuales que el ser humano expresa a través de emociones y sentimientos. Estas manifestaciones pueden ser de agrado o desagrado” (Seco, ob. cit., p. 104).

En cuanto al constructo “afectivo”, según Ortiz (ob. cit.), es lo relativo a afectos, emociones y sentimientos; para este autor “Los afectos son procesos afectivos intensos que van acompañados de manifestaciones fisiológicas” (p. 8); por ejemplo, un infante podría experimentar el cambio de ritmo cardiaco y la sudoración en el momento de sentir terror frente una situación de extrema peligrosidad en la que no alcanza a escapar. Las emociones son intensas y bruscas; surgen durante un periodo breve frente a situaciones que ya ocurrieron u ocurren, de hecho, surgen con antelación a la situación. Este proceso afectivo puede organizar, desorganizar y activar la actuación del niño; su carácter situacional es diferente a los afectos (Ortiz, ob. cit.).

En otros términos, al igual que los afectos las emociones van acompañadas de reacciones fisiológicas, pero más moderadas que las reacciones fisiológicas de los afectos, y las emociones son aún más breves. “Los sentimientos, ...también son reacciones, pero representativas en ausencia de estímulo original.” (Ortiz, ob. cit., p. 9), es decir, los sentimientos alcanzan permanencia y se independizan de las circunstancias medioambientales que las produjeron.

En suma, según León (ob. cit.), la afectividad se diferencia de otros procesos psíquicos del sujeto por su nivel de grado impulsividad, estado de ánimo que va junto un carácter evaluador, por ejemplo, el niño siente nervios (afecto muy intenso), acompañado de reacciones generales (llanto y exaltación) ante algo que considera degradable (situación de extremo peligro).

Referente al segundo constructo “conductual” de la sub-categoría interacción “*Interacción afectivo-conductual*”, de acuerdo con Freixa (ob. cit.), la “conducta” se define como algo que los demás observan del sujeto, pero también es una manifestación escondida (dentro del organismo). Esta concepción se origina en contraposición al concepto tradicional de conducta, el cual hace mención de un

fenómeno netamente observable desligándola de esta forma, de los fenómenos psíquicos o mentales.

Por su parte, Bleger (2009) también refiere tanto lo observable y lo que se manifiesta internamente en torno a conducta, sin embargo, en cuanto a lo interno divide en dos áreas, la mental y corporal, sin dejar por fuera la tercera área, que se refiere a lo que se exterioriza ante los ojos de demás. Bleger (ob. cit.), plantea que “...la conducta es toda manifestación del ser humano cualquiera sea sus características de presentación” (p.26). De tal manera que, toda manifestación del sujeto, es conducta. El autor citado agrega que las tres áreas son coexistentes, una ocurre en la mente, la segunda es corpórea y la tercera es la actuación en el mundo exterior; esta última área es la que con mayor facilidad se percibe en los niños y niñas al exteriorizar, no sólo pensamientos y creatividad sino también, afectividad (emociones y sentimientos).

Según Piaget (1977), el comportamiento es el motor del desarrollo intelectual y comprende la acción del organismo para establecer el equilibrio perdido. Es decir, la conducta o la acción del niño es “la palanca” que activa o permite poner en marcha su desarrollo cognitivo. Fusionando lo afectivo con lo conductual, la afectividad tiene lugar en el psiquismo del sujeto y su proceso se concreta en la expresión a través de conductas discretas como es el caso del pensamiento que se origina en función del afecto, emoción o sentimiento que se está experimentando o bien, de manera externa a través de reacciones fisiológicas tales como exaltaciones, cambio de ritmo cardiaco, sudoración, y/o hacia lo exterior, por ejemplo, caminar, saltar, sentarse, besar, golpear, abrazar, entre otros. Es decir, la afectividad o los procesos afectivos se manifiestan en una actividad que conjuga lo psíquico y lo conductual.

Por eso, “La comprensión de la afectividad infantil es más difícil que la de cualquier otro sector del psiquismo infantil por lo que hay especificidad en sus modos de sentir...” (Seco, ob. cit., p. 72). Algunas respuestas de los informantes están relacionadas con la interacción entre lo afectivo y lo conductual, por eso surgieron las dimensiones “*conducta problemática como continuo*” y “*Conducta problemática transitoria*”.

1.4.1.- Dimensión “conducta problemática como continuo”

Este constructo representa información sobre las formas de conducta en los infantes que no son aceptadas por los demás y que persisten. Hernández (ob. cit.), considera que la conducta problemática constituye un continuo en el que se distinguen manifestaciones conductuales de menor a mayor gravedad. De acuerdo con este autor, la conducta es más grave si se exterioriza en todos los contextos en los que se el niño actúa si afecta su desarrollo global, si es crónica y persistente, si su base es patológica. En la edad preescolar pueden existir casos de conductas problemáticas persistentes y que se observan repetitivas en todos los contextos. Esto lo plantean las informantes clave:

...también hay un niño en particular que en todo momento quiere arreglar todo a punta de golpes, y he preguntado y la información es que en el hogar también es así, es decir, en todo momento (D2154-156) ...se muestran muy desobedientes constantemente no sólo en el aula, también en su casa (D5 766-767)

Como se puede observar en los testimonios de las informantes clave, hay manifestación de conducta problema, tanto en el hogar como en el preescolar y es persistente en ambos casos mencionados por las docentes, lo cual podría guardar relación con conductas aprendidas, es decir, los infantes observan y reproducen o también, podría tratarse de razones más graves, como lo advierte el autor citado anteriormente. La cuestión es que, a pesar de tratarse de conductas negativas, estas también se experimentan en la infancia y pueden convertirse en patológica si no se recurre a los procedimientos terapéuticos o psicológicos pertinentes.

Por eso el docente debe estar siempre atento al tipo de conductas que presentan los niños y las niñas dentro del aula preescolar, en cualquier parte del salón y en cualquier momento durante la jornada diaria evitando realizar un diagnóstico errado, lo cual es posible tratando de observar al infante y estudiar sus registros descriptivos y todo tipo de registro que verse sobre este.

Según Ocaña y Martín (ob. cit.), es importante que el docente detecte e intervenga a tiempo porque la conducta problemática: (a) es fuente de estrés para el

niño, los compañeros y el adulto; (b) genera aislamiento y exclusión social; (c) amenaza la salud; (d) hacen que todos se centren en la conducta olvidando otros aspectos de la persona; (e) genera en los adultos respuestas coercitivas desproporcionadas; (f) empeora, se hace más persistente y constante si no se interviene adecuadamente; (g) existe correlación entre los problemas de comportamiento y los problemas de aprendizaje, sociales, personales, entre otros.

Según Milicic, Berger, Torretti y Alcalay (2016), los principales problemas de conducta problemáticas están relacionadas con: (a) Trastornos por ansiedad, tales como fobias, inhibición social y tics; (b) Trastornos de la alimentación, del sueño, la enuresis y encopresis; (c) Trastorno por socialización incorrecta: conducta agresiva y auto-lesiva, violación de normas; (d) Trastorno por déficit atencional, actividad motriz y excesiva impulsividad.

No obstante, desde un punto de vista cognitivo y positivo para el infante, la acción o conducta es el vehículo que conduce a la adaptación o readaptación; para Piaget (ob. cit.): "...cuando el equilibrio se halla momentáneamente roto entre el medio y el organismo: la acción tiende a reestablecer ese equilibrio...a readaptar al organismo" (p. 14). De manera que, la conducta también se presta para explicar sobre los estados de equilibrio (adaptación) y desequilibrio por los cuales pasa el desarrollo cognitivo-afectivo; se trata de una constante de satisfacción e insatisfacción de necesidades de índole afectiva.

Según Glaparé (citado en Piaget, ob. cit., p. 17): "...el desequilibrio se traduce por una impresión afectiva que es la conciencia de una necesidad. El comportamiento termina cuando la necesidad es satisfecha. El retorno al equilibrio se caracteriza entonces por un sentimiento de satisfacción" (p. 17). Esto significa, por ejemplo, las necesidades afectivas implican, por ejemplo, la ausencia de afecto por parte de un adulto significativo, lo cual se expresa por medio de una conducta problema; por tanto, impide la armonía o plenitud del infante.

En términos de Piaget (ob. cit.), en el desarrollo afectivo, la adaptación se relaciona con una constante de satisfacción e insatisfacción de necesidades afectivas; cuando se logra satisfacer una necesidad se llega a la adaptación pero el proceso de

desarrollo sigue debido a la conjunción con el exterior; se llega a un momento en que el infante entra nuevamente a un estado de desequilibrio (insatisfacción), lo cual por medio de determinada acción se buscará llegar a la satisfacción o equilibrio.

Tanto en el desarrollo afectivo como en el cognitivo, (ambos en interrelación), son un conjunto de procesos activos y sucesivos a lo largo de la vida y en las edades tempranas la satisfacción e insatisfacción de necesidades afectivas dependerán determinantemente de los adultos que tienen contacto directo con el infante y que de alguna manera son significativos para los pequeños.

A pesar de considerarse a las conductas problemas persistentes como algo agobiante, lo positivo en ese caso es que estas permiten conocer las necesidades y carencias del infante o bien, permiten dar cuenta sobre el requerimiento de hablar con los familiares para que el niño o la niña sean tratados por el especialista correspondiente. Un docente no está preparado profesionalmente para actuar como un terapeuta que trata directamente estos casos pero lo está suficiente para establecer comunicación con los familiares de tal forma que logre propiciar (en los familiares) el desarrollo de actitudes positivas que sean la génesis de un proceso de concienciación que los lleve a tomar medidas pertinentes del asunto en lugar de castigar al infante, puesto que algunas veces y en primeras instancias esta es la forma que optan por tomar.

La contrastación correspondiente a la dimensión “*Conducta problemática como continuo*” se mostrará a continuación a través de un gráfico; el primero contiene las respuestas de los informantes clave, su respectiva interpretación, la dimensión y un aporte teórico consultado para la explicación; el segundo gráfico contiene tres aportes teóricos y la postura reflexiva de la investigadora:

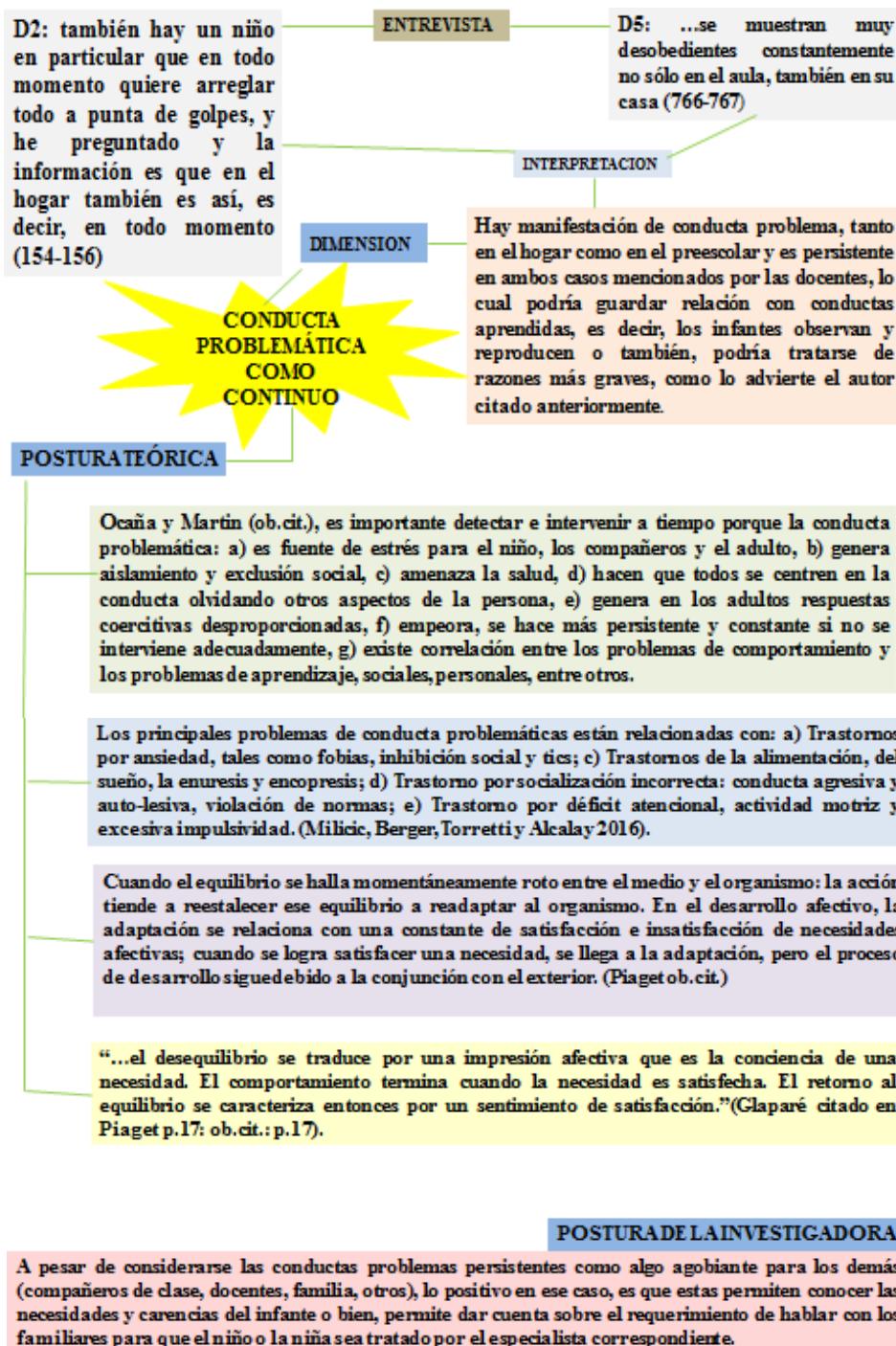


Gráfico N°6: Contrastación de la dimensión Conducta problemática como continuo

De acuerdo con los hallazgos y los referentes teóricos, en la edad preescolar suele presentarse casos de niños y niñas con conductas problemáticas como continuo, es decir, aquellas conductas persistentes tanto en unos contextos sociales como en otros diferentes, lo cual puede responder a cualquiera de las diversas razones existentes, la primera se refiere a la función semiótica, es decir, a la capacidad de imitar, característica particular en la edad preescolar o bien, pero Milicic, Berger, Torretti y Alcalay (2016), consideran que este tipo de conducta se debe, entre otras cosas, a trastorno de ansiedad, enuresis, encopresis, trastornos por socialización incorrecta, trastorno por déficit atencional, actividad motriz excesiva e impulsiva.

La situación de las conductas problemáticas como continuo también se puede explicar desde los postulados de Piaget (ob. cit.), quien menciona sobre el proceso de adaptación del organismo que consiste en un constante logro de equilibrio y un posterior desequilibrio, Esta autor sugiere que la satisfacción de una necesidad (afectiva) puede llevar a la adaptación del organismo, lo que significa que la conducta problema podría reducirse e incluso extinguirse, pero este proceso de satisfacción es algo que debe alimentarse constantemente puesto que el organismo vuelve a un estado de desequilibrio cuando el sujeto siente insatisfacción, motivo por el cual puede resurgir la conducta problema, según Glaparé (citado en Piaget, ob. cit.), el desequilibrio surge cuando hay conciencia de una necesidad y la conducta desaparece cuando la necesidad es satisfecha.

Los hallazgos en la entrevista y lo teórico advierten sobre la conducta problemática como continuo en la edad preescolar y Ocaña y Martin (ob. cit.), dicen que estas deben detectarse e intervenir de manera pertinente por lo que traen consecuencias desfavorables para el desarrollo socio-afectivo del infante. La autora de esta investigación agrega a manera de reflexión que lo positivo en ese caso, es que estas permiten conocer las necesidades y carencias del infante o bien, permite dar cuenta sobre el requerimiento de hablar con los familiares para que el niño o la niña sea tratado por el especialista correspondiente.

1.4.2.-Dimensión “Conducta problemática transitoria”

Esta segunda dimensión representa información sobre el tipo de conductas en los infantes que son desaprobadas por los demás pero que, a diferencia del tipo de conductas anteriormente descritas, no persisten y hacen parte del aprendizaje en el camino evolutivo del infante. Ocaña y Martin (ob. cit.), consideran que los conflictos en el aula infantil son transitorios por lo menos cuando estos son impulsados por emociones y pensamientos que son pasajeros, generalmente al rato los niños vuelven a establecer amistad y contacto con sus iguales, aquellos con quienes se presentó el conflicto. Muñoz, Crespi y Angrehs (ob. cit.), por su parte, plantean que las conductas problemáticas transitorias son típicas de la infancia, son adaptativas para el niño debido a que cumplen una función determinada y son pasajeras. Las informantes clave, en cuanto a conductas problemáticas transitorias, expusieron lo siguiente:

...esto de irse a los golpes en la mayoría de los niños, al rato terminan haciendo amistad nuevamente (D2 244-246) ...Por las características precisamente de los niños de esa edad que son características de niños egocéntricos y eso hace que se noten diferencias entre unos y otros, se gritan se empujan, en fin, por eso surgen los conflictos entre ellos, pero eso es normal y es pasajero (D3 341-344)

Las informantes D2 y D3 concuerdan al mencionar que las conductas problema son pasajeras, ya que las mismas desvanecen al rato y vuelve la calma y la armonía entre los infantes. No obstante, la informante D3 comenta que estas conductas se deben al egocentrismo en edades. Según Palacios, Marchesi y Coll (1991), el infante conoce su entorno según una sola perspectiva, la de él mismo. Esto significa que el infante presenta la dificultad para ponerse en la perspectiva del otro y separarse de su propio punto de vista.

El egocentrismo, en términos generales, tiene que ver con la persona que se considera el centro de todo y asume actitudes de exigencia y egoísmo, pero en la infancia, este fenómeno no debe definirse de la misma manera. En el caso de la infancia, el término egocentrismo fue usado por Piaget (ob. cit.) para referirse a la dificultad que tienen los niños para situarse en una perspectiva distinta a la suya;

durante la etapa preoperacional, el niño y la niña tienen capacidad de representar, es decir, que son capaces de interiorizar cosas, personas y situaciones, puede memorizar el pasado y anticipar el futuro pero aún poseen un egocentrismo que deberán ir superando poco a poco debido a que por esa razón, confunden su punto de vista con el de los demás; de allí que son frecuentes los conflictos entre infantes.

Tomando en consideración lo expuesto en esta dimensión, se piensa algo similar en la reflexión anterior, las conductas problemáticas permiten diagnosticar las necesidades y carencias el niño o la niña. Sólo le compete al docente crear ambientes afectivos favorables para que estas manifestaciones infantiles queden como parte de una experiencia en el grupo social de niños y niñas y que, por tanto, será parte de un aprendizaje socio-afectivo.

El siguiente gráfico señala la relación y contrastación entre las respuestas de las informantes clave, su interpretación, la dimensión que emergió al respecto, las posturas teóricas y la postura de la autora de este estudio:

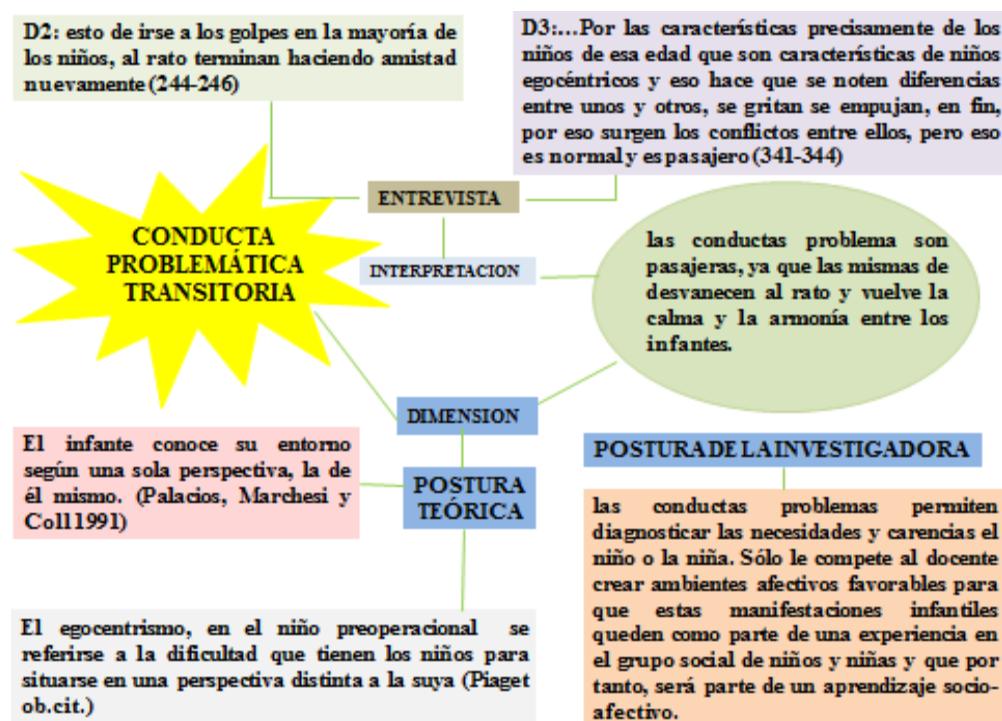


Gráfico N°7: Contrastación de la Dimensión Conducta problemática transitoria

El gráfico ilustra la relación existente entre las respuestas obtenidas en la entrevista a las informantes clave y los planteamientos teóricos sobre “conducta problemática transitoria”, enunciado que se empleó para identificar, clasificar e interpretar dichas respuestas y para poder compararlas con lo teórico que versa al respecto. En esta oportunidad, la información obtenida en la entrevista se refiere a la existencia de un tipo de conducta problema de los niños y las niñas, que es pasajera. Desde Palacios, Marchesi y Coll, (ob. cit.), se tiene que este tipo de manifestación puede referirse a que el infante conoce su entorno de acuerdo a su propia perspectiva y Piaget agrega que se trata de una dificultad para situarse en una perspectiva distinta a la suya.

De acuerdo con lo anterior, las conductas problema que son pasajeras, generalmente porque el niño y la niña aún no cuentan con la capacidad cognitiva para “ponerse en el lugar del otro” y de esa forma comprender intereses de los demás que no son los suyos. Cuando un niño o una niña no logran satisfacer su interés es posible que su expresión afectiva sea un grito, un empujón o un golpe al compañero. Por lo indicado, la autora de esta investigación considera que las conductas problemas permiten diagnosticar los intereses, las necesidades y carencias el niño o la niña; considera, además, que es trabajo del docente construir climas afectivos que permitan que estas manifestaciones infantiles se canalicen como parte de una experiencia grupal e individual del niño y la niña.

1.5.-Sub-categoría “Expresión y lazos afectivos”

Esta sub-categoría guarda estrecha relación con las dos últimas sub-categorías anteriores porque se refiere a manifestación afectiva, también proyecta el establecimiento de vínculos afectivos por parte de los infantes dentro del aula preescolar. De acuerdo con Mata (ob.cit.), “...las relaciones afectivas son las que creamos con las personas elegidas para formar parte de nuestro entorno íntimo de compromiso, de amistad, de amor o de cualquier circunstancia que implique conexión emocional profunda” (p. 37). Es decir, el ser humano está condicionado de manera innata a crear con sus semejantes, vínculos afectivos y también a expresar

sentimientos y emociones. Por eso que, en el aula preescolar, se expresan, de alguna manera, los procesos afectivos, así como también, se gestan y desarrollan lazos afectivos (de amistad y/o apego).

La afectividad infantil no sólo se expresa y se desarrolla estableciendo lazos afectivos durante los años de vida en los primeros contextos sociales donde el infante se encuentra, también ocurre con otras personas ajenas a la familia, dicho proceso implica según Fresina (ob. cit.): "...una continua lucha entre dos fuerzas...la intencionalidad expresada en la ley del psiquismo...y los factores externos y neurológicos internos..." (p. 46). Esto quiere decir que en la interacción social o bien, lazos afectivos, el sujeto experimenta la modulación de su psiquismo en interacción de factores externos.

De allí que, las relaciones sociales o lazos afectivos en otros contextos sociales como es el caso del aula preescolar ayudan al desarrollo socio-afectivo infantil; la individualización del infante, en esta interacción socio-afectiva, va adquiriendo un carácter de irrepetibilidad que lleva darle significado particular a la manera de construir experiencias, valorar y proyectar la propia existencia. (Álvarez y Jurado, ob. cit.). Pero también a la vez en los lazos afectivos el desarrollo del sujeto toma carácter de historicidad y de construcción colectiva generando una red de significados elaborados en la interacción interindividual e intergrupal. (Álvarez y Martínez, ob. cit.).

La sub-categoría “Expresión y lazos afectivos” en esta investigación surgió porque la información que otorgaron las docentes da cuenta sobre la expresión de la afectividad infantil dentro del aula preescolar a lo largo de la jornada diaria (espacio y tiempo), en las relaciones sociales con sus iguales y con el docente.

1.5.1.-Dimensión “Lugar y momento de manifestación”

Esta dimensión está relacionada con el escenario (aula preescolar) y el tiempo en que las manifestaciones afectivas infantiles emergen. Esta dimensión contribuyó en la estructuración de este análisis e interpretación debido a que, tomando en cuenta las respuestas de los informantes claves, se pudo hallar una particularidad al respecto,

es decir, la manifestación de la afectividad infantil en comparación con la afectividad alcanzada en otras etapas evolutivas posteriores, va a variar en cuanto a cantidad, intensidad, tipo, carga emocional, regulación de las emociones y conductas, lo que significa que en el caso de la infancia, algunos procesos afectivos les quedan mucho camino por avanzar.

Según Ocaña y Martín (ob. cit.), pasados los seis años de edad, la capacidad intelectual está más avanzada, esto hace que a partir de esta edad los infantes analicen con más consistencia la emoción que sienten y busquen la manera de controlarla. Esto anuncia que en etapas posteriores el infante tiene un mayor desarrollo cognitivo que le permite controlar sus emociones y, por ende, minimizar su manifestación en determinado contexto.

Por eso, los menores de cinco años de edad tienen la tendencia a manifestar más las emociones y sentimientos, todo lo cual permite deducir que el aula preescolar constituye un continuo bullir emocional. Según Bondioli y Nigito (2011), el aula infantil se organiza para que haya calidad y cantidad de interacciones sociales entre niños; es un espacio delimitado y manejado por actividades dirigidas y libres en las que los infantes interactúan entre sí. En esta organización, tomando en cuenta espacio y tiempo, los niños y niñas expresan a través de sus palabras, sus actitudes y conductas todo aquello que han aprendido en otros contextos sociales y en dicho contexto; no sólo expresan lo observado, también expresan emociones, sentimientos, palabras, afectos, imaginación y creatividad.

Las respuestas de los informantes claves que dieron lugar a la creación de la dimensión “*Lugar y momento de manifestación*”, son las siguientes:

...todos los días en todo momento por un mínimo motivo se presentan, y en cualquier parte del salón, indiferentemente y sobre todo cuando están realizando sus actividades dirigidas y juegos espontáneos (D1 19-21) ...ya le mencioné lo otro, es decir, me refiero a los cariñosos y empáticos en cualquier momento (D2 233-234) ...eso es lo que se observa día a día en cualquier momento y en cualquier rincón del aula (D5 684-685)

Las respuestas de los informantes claves de un modo generalizado coinciden

al decir que las manifestaciones afectivas de los niños y las niñas emergen a lo largo de la jornada diaria y en cualquier espacio del aula. La informante D1 hace mención que es indiferente la actividad que ellos estén realizando, aun así, expresan sus emociones y conductas afectivas. La informante D2 alega manifestación afectiva positiva en cualquier ocasión y la informante D5 comenta que sucede día a día. Como se puede observar, la manifestación de la afectividad en edad preescolar es muy frecuente, lo cual de acuerdo con Hernández (ob. cit.), "...entre los 3 y 5 años es la etapa de la expresión de emociones, sentimientos, de la creatividad..." (p. 44). En otras palabras, los niños y las niñas en edad preescolar tienden a ser espontáneos en el sentido de expresar no sólo lo que piensan sino también, lo que sienten.

Wallon, (citado en Ochaita y Espinoza, ob. cit.), agrega que de los cuatro a cinco años de edad se inicia la construcción del yo y la necesidad de afirmación por medio del oposición o insistencia en la propiedad de los objetos, en esta etapa tienden a surgir, entre otras vivencias, los conflictos, sobre todo entre iguales, al constituirse el yo, al plantearse el rechazo, oposición a todo o la intensificación del querer satisfacer o imponer sus intereses ante los demás, es la edad del "no", del "yo", de lo "mío", debido a que quiere tener personalidad propia. Todo esto implica expresión de emociones tales como rabia o alegría en cualquier lugar y momento durante la jornada del aula. Estas podrían ser algunas de las razones, por las cuales los niños y las niñas expresan constantemente sus emociones y sentimientos dentro de las relaciones sociales con sus iguales y con el docente.

La situación es que el lugar y el momento en que se manifiesta la afectividad, lo constituye el aula preescolar, contexto, cuyo ambiente y dinámica diaria, es decir, interacciones sociales y situaciones, serán cuestiones con las que se enfrentarán los infantes, y esto les posibilita importantes progresos afectivos, tal como lo plantea Ocaña y Martin (ob. cit.): "...las nuevas situaciones que se presentan día a día en el aula infantil serán oportunidades para que los niños desarrollen tanto la capacidad de comprensión emocional, como la regulación de la expresión de emociones..."(p. 47).

La espontaneidad y expresividad de los niños y niñas en edad preescolar es algo provechoso a tomar en cuenta para observar, analizar a fin de interpretar y

comprende, pues es parte importante de la tarea del docente de educación preescolar para que posteriormente genere una planificación basada en el conocimiento del niño y la niña; esto no debe perderse de vista de lo contrario no tendría razón de ser la existencia de la educación preescolar.

En el siguiente gráfico se desarrolla la relación y contraste entre las respuestas de las informantes clave, la interpretación al respecto, la dimensión correspondiente, la postura teórica y la postura de la investigadora:

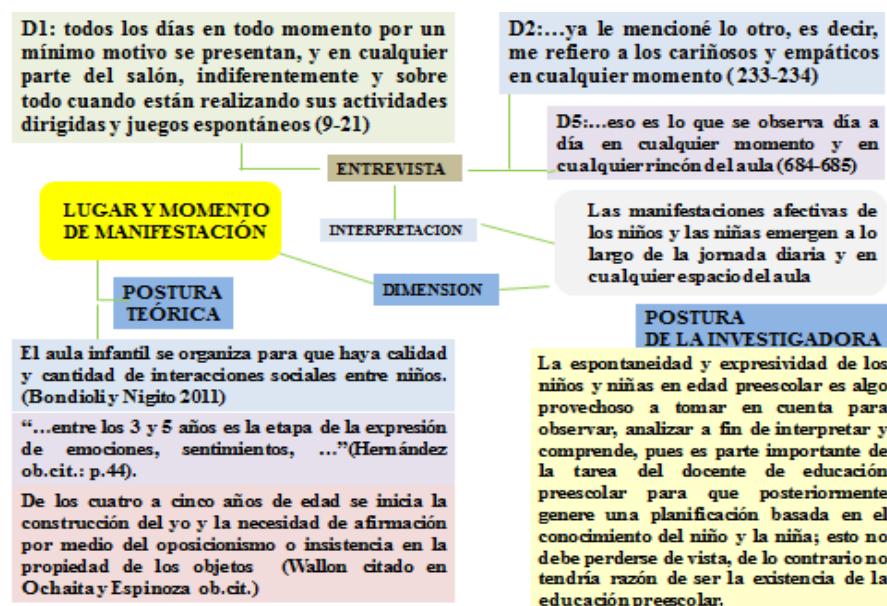


Gráfico N°8: Contrastación de la Dimensión Lugar y momento de manifestación

Como se puede apreciar en el gráfico existe una correlación entre las respuestas dadas por los informantes clave y los planteamientos teóricos. De las respuestas surgió una interpretación que dio lugar a la dimensión descrita en esta oportunidad, la cual permitió indagar sobre el tema en cuestión. En síntesis, se tiene que los niños y las niñas manifiesta afectividad en cualquier momento y lugar dentro del aula preescolar, los teóricos lo admiten al decir que se debe, en primer lugar, a que el salón está diseñado y organizado para surja interacción social (Bondioli y Nigito, 2011), lo que implica un desbordamiento de afectividad por doquier y a toda hora durante la jornada diaria en el aula; de hecho, Hernández (ob. cit.), señala que

durante los 3 y 5 años, es muy común la expresión de emociones y sentimientos y Wallon (citado en Ocharta Espinoza ob.cit.) por su parte expone que durante este tiempo evolutivo surge la construcción del yo y la necesidad de afirmación por medio de la oposición.

Reunidos los hallazgos y los planteamientos teóricos, se tiene que es característico percibir la expresión afectiva en cualquier momento y lugar del salón debido a que se encuentra diseñado para tal fin, además por lo que los infantes están atravesando una edad en la que son espontáneos y expresivos, incluso, porque al alcanzar la afirmación del yo les hace oponerse a las posturas de los demás; lo que significa que puede llevarles a exteriorizar por ejemplo, a través de gritos y arrebatos de rabia, su posición.

1.5.2.- Dimensión “Modos expresados de afectividad”

Esta dimensión se relaciona con las maneras como los procesos afectivos infantiles se hacen notar en el aula preescolar, es decir, a través de códigos lingüísticos, actitudes, gestos, conductas y otros. De acuerdo con Mejía y Lozano (2019), la afectividad implica, entre otras cosas, una función energética traducida en fuerza o impulso; la afectividad está dada entre otros aspectos a ser procesada (interna y a veces externamente) de alguna manera en función de determinado nivel de impulsividad. Por ejemplo, una niña siente miedo, esta emoción es exteriorizada por reacciones muy intensas como temblor o por conductas externas como huidas. Por esta razón, la afectividad está situada en el psiquismo del sujeto y suele ser manifestada internamente como es el pensamiento o reacciones corporales y conductuales hacia el mundo.

Bleger (ob. cit.), establece una interesante teoría muy relacionada con la manifestación de la afectividad. Para este autor cualquier manifestación del ser humano es conductual. Es decir, que todo proceso psíquico humano que se ponga en manifiesto mental, corporal o hacia el exterior, son de algún modo conductas. Este autor también plantea que la conducta se divide en tres áreas de manifestación y a veces se produce variaciones en su funcionamiento, expone que pueden surgir en

forma equivalente contradictorias o incluso, algunas de ellas predominar sobre las otras.

La teoría de Bleger hace pensar que muchas veces las emociones y sentimientos se exteriorizan con conductas observables como un abrazo, un golpe, un empujón, gritos, besos, sonrisas, llanto, entre otros, pero algunas veces podría resultar difícil identificar la emoción que se está experimentado puesto que, siguiendo la teoría de Bleger, la conducta expresada al exterior podría no corresponderse con la emoción en cuestión; de hecho, también puede pasar que se genere una conducta mental pero resultaría complicado detectarla, ya que no se están produciendo conductas corporales y externas al mundo, aquellas que se pueden observar con claridad.

Por tanto, identificar las conductas afectivas en su totalidad se convierte en un verdadero reto para los padres y educadores. Sin embargo, es preciso tratar de no descuidar todo lo que puede estar relacionado con los procesos afectivos de los niños y las niñas. El aula preescolar, como se dijo anteriormente, confluyen constantes estallidos emocionales, sobre todo por parte de los infantes, tal como lo exponen las informantes clave:

...hay casos en que por ejemplo, no se prestan el color, o algún juguete entonces algunos de ellos se molestan y empiezan a pellizcarse, se jalan el pelo, se golpean en los brazos (D1 21-24) ...en forma general ellos le expresan a uno el cariño ehh también le expresan a uno que deben saberse comportar en el aula de clase, también son espontáneos en lo que dicen, con lo que sienten (D2 183-185) ...Bueno, estee, algunos lloran cuando otro les quita los juguetes, otros demuestran alegría cuando llegan al aula, incluso a ver a sus compañeros, entran corriendo y se abrazan, no son todos, pero hay un pequeño grupo que actúa así. También hay niños muy enojones, si no es por una cosa, es por otra. (D3 460-464) ...Bueno, también pasó una situación en que un niño trajo en jaula, un ratón blanco, y pude notar que varios niños, sobre todo, las niñas sintieron miedo y lo manifestaron verbalmente y corporalmente, otros niños se alegraron al ver que tenían en el aula este animalito (D4 605-608)

De las respuestas dadas, se considera interesante analizar las siguientes expresiones: “*no se prestan el color o algún juguete...se molestan y empiezan a*

pellizcarse, se halan el pelo, se golpean en los brazos”, “...son espontáneos en lo que dicen, con lo que sienten”, “...hay niños muy enojones, si no es por una cosa, es por otra”, “varios niños, sobre todo, las niñas sintieron miedo al ver...este animalito”.

Los enunciados “*no se prestan el color o algún juguete...se molestan y empiezan a pellizcarse, se halan el pelo, se golpean en los brazos*”, “*...algunos lloran cuando le quitan el juguete, otros demuestran alegría cuando llegan al aula...*”, “*...hay niños muy enojones, si no es por una cosa, es por otra*” y “*varios niños, sobre todo, las niñas sintieron miedo al ver...este animalito*”, hacen pensar que, efectivamente, los niños y las niñas son expresivos emocionalmente; en estos casos, se puede notar que su emoción es intensa e impulsiva y se manifiesta a través de conductas hacia el mundo externo (halar cabello del otro, golpear, entre otras manifestaciones observables). El enunciado “...son espontáneos en lo que dicen, con lo que sienten”, podría estar indicando que hay ausencia o bajo nivel de regulación emocional o conductual, sin embargo, siguiendo a Ocaña y Martin (ob. cit.), esto dependerá, entre otras cosas, de la madurez neurológica y del papel de los adultos.

Tomando en cuenta la Teoría de Piaget (ob. cit.), entre los dos y cinco años, constituye el periodo antes de que el niño tenga la capacidad de realizar operaciones mentales lógicas, en su lugar, en infante presenta como característica peculiar, el egocentrismo, trata sobre la tendencia a tomar el propio punto de vista como el único, desechando los otros. Es una “confusión del pensamiento propio con el de los demás y por la tendencia a centrarse en el punto de vista propio” (Piaget e Inhelder, ob. cit., p. 63).

De acuerdo con De Tejada, Ríos y Silva (ob. cit.), el niño tiene “...la dificultad para distinguir el punto de vista propio del de los demás tanto en el campo social como en el cognitivo... manifiesta una tendencia a centrarse en un solo aspecto de la realidad, la que está percibiendo...” (p.50). Es decir, que el niño y la niña tienden a sentir y comprender todo a través de sí mismos y les resulta difícil distinguir lo que pertenece al mundo exterior o a otras personas, lo cual podría ser la explicación de algunas conductas manifestadas tales como, halar el cabello, empujar o pellizcar debido a que el compañero no le presta creyón azul pintar su dibujo.

De modo que, gran porcentaje de las conductas expresadas en el aula preescolar por parte del niño o la niña hacia sus iguales o hacia el docente, se debe al egocentrismo al no poder distinguir el punto de vista propio de los demás tanto en el campo social como en el cognitivo. No se trata de egoísmo por parte del niño que no quiere prestar el creyón azul al otro ni de este que se siente furioso y agrede al compañero para adquirir lo que él requiere (el creyón azul), es una incapacidad llamada egocentrismo pero que, de todas maneras, resulta ser la causa de la manifestación de emociones y sentimientos traducidos en algunas conductas hacia los demás; por esta razón, entre otras, el niño y la niña son espontáneos a la hora de expresar su afectividad por medio de actuaciones, a veces conflictivas.

Lo anterior permite deducir que, con la existencia del egocentrismo, el niño y la niña aún tienen dificultad para avanzar en la comprensión empática, así como también debido a la inmadurez cognitiva, la regulación emocional o conductual inicia y se halla en proceso. Estas son algunas de las características que describen la afectividad infantil, las cuales permiten catalogarla “peculiar” y por tanto diferente si se compara con la afectividad de las etapas evolutivas posteriores.

Los dos siguientes gráficos corresponden a la dimensión “*Modos expresados de afectividad*”. El primero refleja las respuestas obtenidas en la entrevista, su interpretación y la dimensión descrita en esta oportunidad; el segundo expone sobre los planteamientos teóricos y la postura de la investigadora. Con ambos gráficos se intenta demostrar la correlación que existe entre los hallazgos obtenidos a través de los informantes clave y la teoría vigente, relación que se complementa con la posición reflexiva de la investigadora:

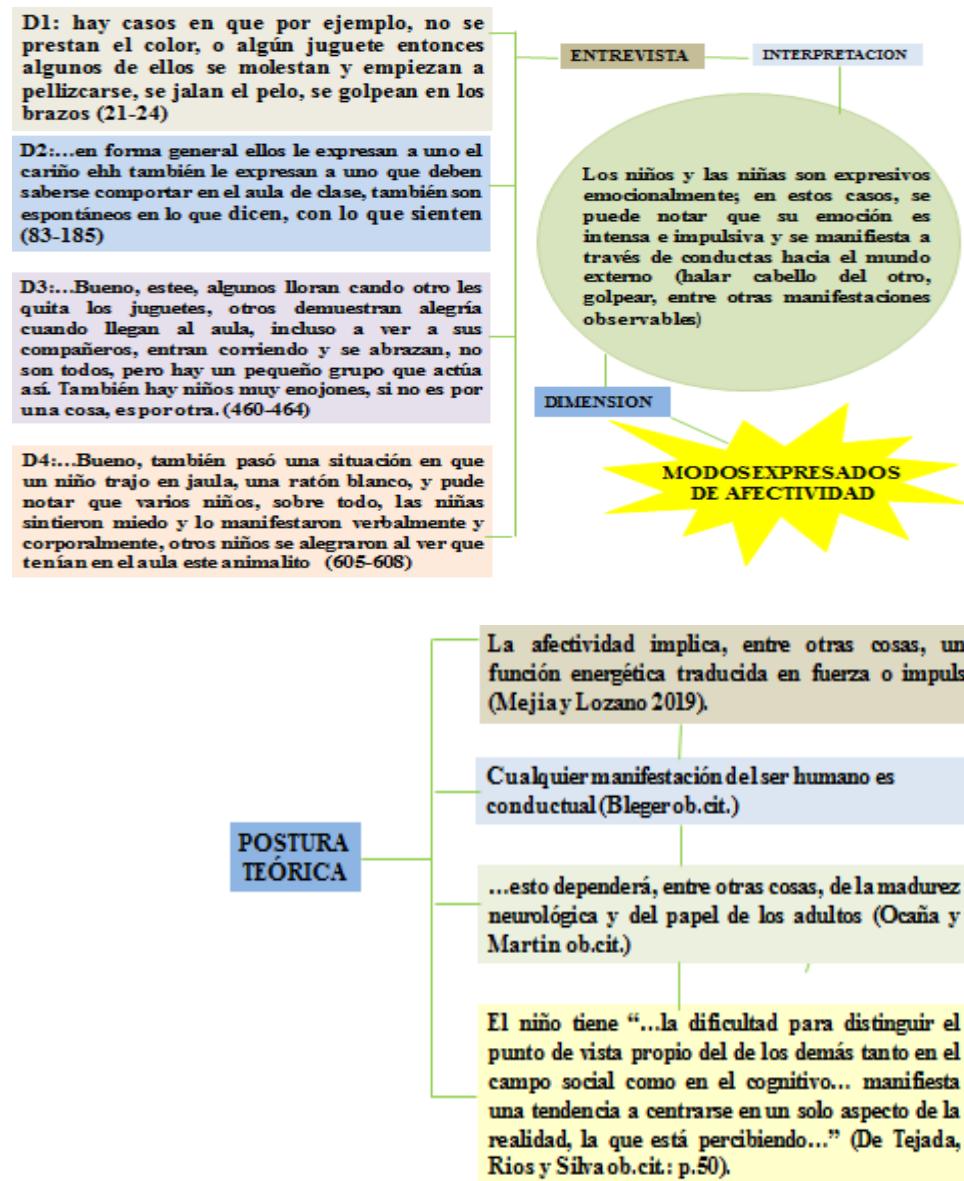


Gráfico N°9: Contrastación de la Dimensión Modos expresados de afectividad

El gráfico 9 denota la correspondencia entre los datos puros obtenidos de la realidad hallada, la interpretación y la dimensión que se le otorgó a dichos datos. Por tanto, se conoce que los niños y las niñas son expresivos emocionalmente, cuya manifestación es intensa, impulsiva dada a través de conductas observables, lo cual tiene sus respectivas explicaciones teóricas que son elementales para saber y comprender sobre cómo valorarlas y cómo actuar al respecto. Estas explicaciones a modo de resumen son, de acuerdo con Mejía y Lozano (2019), la afectividad implica fuerza e impulsividad; para Bleger (ob. cit.), cualquier manifestación humana es conductual; De Tejada, Ríos y Silvas (ob.cit.), consideran que se debe a que el infante sólo es capaz de ver la realidad a partir de su perspectiva y Ocaña y Martin (ob. cit.), agregan que depende de la madurez neurológica y del papel de los adultos.

Llevadas las perspectivas teóricas mencionadas a la interpretación y explicación de los hallazgos respecto a los modos de expresados de afectividad por parte de los niños y las niñas en edad preescolar dentro de las relaciones sociales con sus iguales y el docente, se tiene que es muy común que surja un continuo bullir de afectividad por lo que esta se caracteriza por ser energía potente e impulsiva, la cual se exterioriza a través de conductas que son evidentes, por ejemplo, casos cuando el infante no es capaz de ver otros puntos de vista, sólo el suyo e intenta hacerlo valer a través de expresiones corporales, gestuales a través de evocación verbal o conductas como saltos, correr y alejarse, entre otros.

La expresión afectiva de los niños y las niñas, tal y como se presenta en el aula preescolar, bien sea imitada o innata, pero de forma espontánea, es parte de los rasgos característicos de la afectividad en esas edades, lo cual denota la madurez neurológica que se está experimentando, aunque dichas manifestaciones también suelen ser condicionadas por los adultos.

1.5.3.-Dimensión “Vínculos afectivos”

Esta dimensión hace referencia al establecimiento de lazos o relación de amor y de cariño entre personas, bien sea entre familiares, pares, amigos u otros. En la infancia, según Wallon (citado en Muñoz, Crespi y Angrehs, ob. cit.), los vínculos

que establece el infante con los demás son el apego y la amistad que mediatizan todo el desarrollo social y afectivo. Significa que los infantes se sienten unidos a los demás. En la etapa infantil, las personas con las que él se establece vínculo, son modelos, según Muñoz, Crespi y Angrehs (ob. cit.), al otorgarles afecto estos modelos, son más observados, respetados, imitados y obedecidos.

De allí que, los adultos que establecen vínculos con los niños y las niñas, constituyen para estos una figura representativa o significativa y esto resulta fundamental para el desarrollo afectivo infantil por lo que, de acuerdo con Bowlby (ob.cit.), un infante que sabe que su figura de apego es accesible y sensible a sus demandas le da un fuerte y penetrante sentimiento de seguridad y lo alimenta a valorar y continuar la relación. Los hallazgos en la entrevista a una informante clave resaltan la existencia de vínculos afectivos entre ella e infantes. Esta fue la información al respecto:

...yo pienso que si ellos se motivan abrazarme es porque, creo yo que se ha construido, de alguna manera, un vínculo afectivo conmigo...ahh, también está Manuel, Manuel es un niño que se acerca a mí y me dice "te quiero mucho", yo supongo que eso lo escucha en su casa, es decir, se lo dicen a él y él se lo dice a sus familiares, y eso me lo trae, pues también a mí me dice lo mismo... (D5 746-753)

Como se puede apreciar, la informante D5 describe cómo son los acontecimientos en torno a las expresiones afectivas de algunos niños hacia ella y supone que, a pesar de haber vínculo entre los infantes y ella, cree que pudiera ser la reproducción de códigos lingüísticos escuchados y conductas observadas en el hogar. Sin embargo, Hernández (ob. cit.), plantea que los niños de estas edades necesitan sentirse queridos, no sólo con las palabras del educador sino también con la cercanía física (en el sentido sano y respetuoso) a través de un beso, un abrazo, una sonrisa. De allí las razones por las cuales se acercan a los educadores.

Por lo tanto, se considera que ser educador de infantes amerita un tratamiento individual (hacia los infantes) no sólo relacionado con el aprendizaje sino al trato de "tú a tú". En términos precisos, cada niño necesita sentirse especial (acogido, respetado, ayudado, valorado) por parte del educador lo que a su vez significa que

este adulto debe desarrollar actitudes y conductas que favorezcan este tipo de interacción afectiva; el compartir y demostrar a los infantes lo valiosos que son, logra un clima afectivo que será la base de los lazos de amistad y afecto entre el docente y los celos.

Esta dimensión emergió a raíz del análisis e interpretación de los hallazgos obtenidos en la aplicación de la entrevista a los informantes clave fue sometida a contraste con las posturas teóricas, proceso que fue complementado con la postura reflexiva de la autora de esta investigación. A continuación, se presenta el gráfico de contrastación:

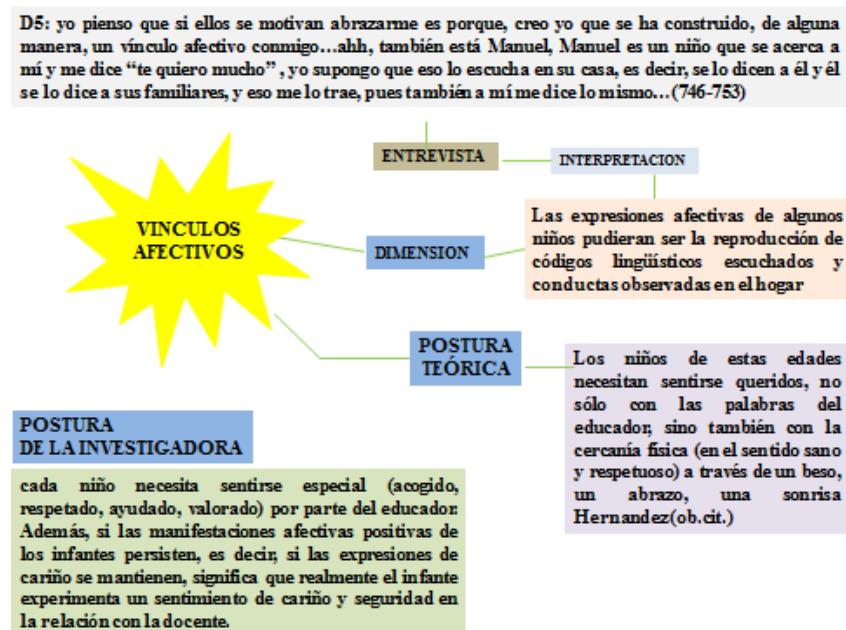


Gráfico N°10: Contrastación de la Dimensión Vínculos afectivos

El gráfico presentado en esta oportunidad refleja la deducción que una informante clave hizo sobre el vínculo afectivo que existe entre algunos niños y niñas y ella. De acuerdo con su apreciación, existen estos vínculos que son caracterizados más que todo por expresiones verbales, las cuales la informante clave considera que son reproducciones que han sido oídas en otros contextos y posteriormente las trasfieren en interacción con ella. Más allá de esta apreciación, los planteamientos

teóricos explican que se debe a que los niños y las niñas necesitan sentirse queridos, a través de códigos lingüísticos y de conductas afectivas. Por tanto, no sólo se trata de la reproducción de conductas afectivas implica un mecanismo cognitivo y afectivo más complejo que hace que los infantes manifiesten la necesidad de sentirse queridos y de expresar afecto.

En suma, la categoría “*Particularidades de la afectividad infantil en educación preescolar*” encerró un conjunto de sub-categorías y dimensiones que representan algunas características propias de la etapa infantil en términos de afectividad; algunas de estas características pueden hallarse también en las siguientes etapas del desarrollo humano, sin embargo, existen ciertos signos que demarcan cada etapa evolutiva; por tanto, la etapa infantil tiene sus propias especificidades en todas las dimensiones del desarrollo integral, por ende, en el desarrollo socio-afectivo.

De acuerdo con Soler (ob. cit.), la afectividad en la etapa infantil se caracteriza porque hay más sensibilidad a los pequeños acontecimientos, lo que hace que los infantes tengan cambios bruscos de humor y experimentan diferentes emociones; en esta etapa predominan las emociones más que los sentimientos; las emociones son más intensas y más rápidas; los infantes pueden pasar facialmente de la risa al llanto; generalmente, no se acuerdan del motivo o estímulo que les causó un determinado estado emocional; los estados emocionales son menos profundos que los de los adultos; los infantes son más impulsivos y buscan el bienestar emocional; el egocentrismo también se cumple para las emociones, puesto que buscan su propio placer sin pensar en los demás; los infantes se sienten desprotegidos y necesitan que les cuiden; las figuras de apego se convierten en su base de seguridad de afecto y facilitan la seguridad suficiente para explorar el mundo; usan ciertas emociones para atraer la atención del adulto.

Por otra parte, pero relacionado con lo particular de la etapa infantil, Amar y Martínez (ob. cit.), plantean el desarrollo afectivo infantil está relacionado con tres elementos: la especiación, la individualización y la socialización. Se sabe que la especiación es relativo a la especie humana, en esto se asemeja a los demás sujetos

mientras que la individualización y la socialización determinan singularidad no sólo en la etapa infantil, sino también en cada infante.

A continuación, se representa una visión general de la categoría “*Particularidades de la afectividad infantil en educación preescolar*”:

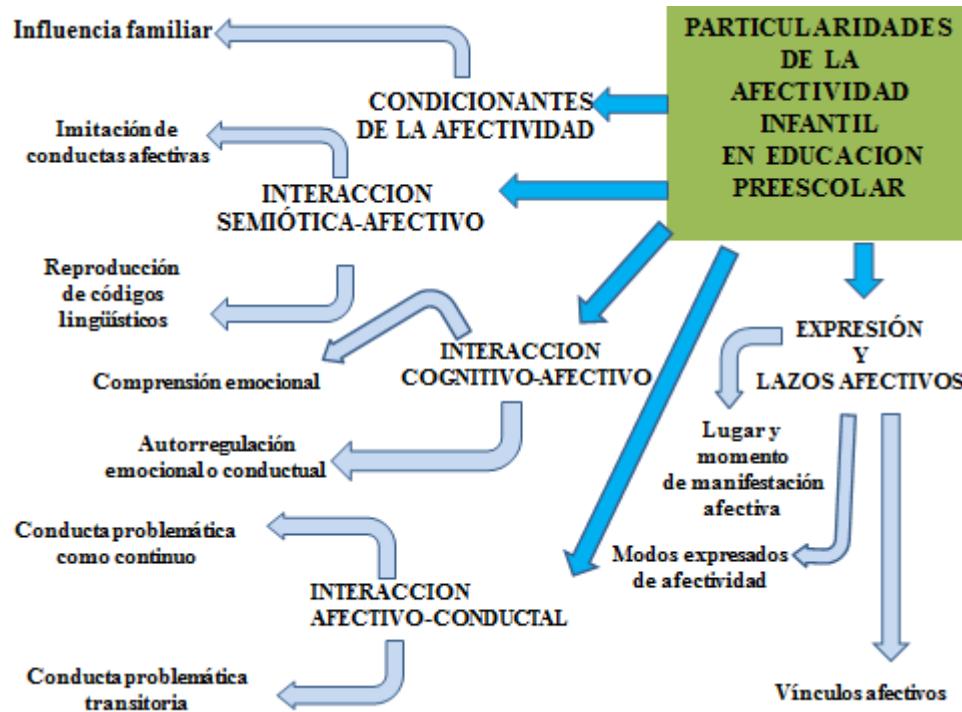


Gráfico N° 11: Categoría Particularidades de la afectividad infantil en educación preescolar

Esta representación gráfica refleja la panorámica de la categoría planteada que denota la conexión entre las partes y el todo, así como también a la inversa. Inicialmente, de los hallazgos en la entrevista a las informantes clave, se obtuvieron las partes, es decir, las dimensiones que conformaron el todo (la categoría) abordando a su vez, sus respectivas sub-categorías. Las dimensiones en esta oportunidad fueron: (a) influencia familiar; (b) Imitación de conductas afectivas; (c) Reproducción de códigos lingüísticos; (d) Comprensión emocional; (e) Autorregulación emocional o conductual; (f) Conducta problemática como continuo; (g) Conducta problemática

transitoria; (h) Lugar y momento de manifestación afectiva; (i) Modos expresados de afectividad; y, (j) Vínculos afectivos.

La influencia familiar es clave si de bases de la sociedad se trata, es el primer agente socializador que incidirá en el desarrollo socio-afectivo del niño y la niña y lo aprendido allí será reflejado en contextos posteriores como es el caso del aula preescolar dentro de las relaciones sociales con sus iguales y el docente. La imitación de conductas afectivas y códigos lingüísticos de índole afectiva, es característico de la etapa evolutiva que están experimentando; la comprensión emocional y la autorregulación son procesos cognitivos que se encuentran por lo general en transición, pues en estas edades se hallan niños y niñas que tienen limitaciones al respecto pero también existen otros que se encuentran en la capacidad de comprender que las emociones de los demás no siempre son las mismas que él o ella sienten en determinado momento y también existen algunos niños y niñas con determinada facultad mental para controlar su conducta, más no la emoción que la genera.

En edad preescolar también surgen conductas problemáticas, tanto persistentes como aquellas que son transitorias, en ambos casos suele ser común por lo que los niños y las niñas tienen necesidades e intereses que quieren satisfacer y la búsqueda de su satisfacción se manifiesta a través de estos tipos de conducta problema, por supuesto, sin dejar de tener presente la notable naturaleza y lo que implica cada tipo de conducta problema.

La afectividad infantil se expresa de diversas formas, en cualquier momento y lugar del aula preescolar dentro de las relaciones sociales del infante con sus iguales y el docente, por lo que esta afectividad en esta etapa evolutiva es espontánea e impulsiva y como se dijo anteriormente busca satisfacer intereses y necesidades afectivas, de allí que surgen vínculos de amistad y de afectos con sus pares y el adulto que los cuida a diario.

Como se puede apreciar en estas características, existen una interacción entre factores propios del desarrollo infantil y lo exterior, es decir, halla lo cognitivo que representa la función semiótica, rasgo que identifica la capacidad de imitación por parte del infante, la capacidad/limitación para comprender emociones y autorregular

conductas de índole afectiva, se halla lo afectivo que es todo lo estrictamente relativo a lo que el término denota, lo conductual que es el despliegue de la afectividad sobre sí mismo y hacia los demás y por último lo social, ámbito donde el infante actúa, experimenta, se expresa, aprende y se desarrolla.

Todo lo descrito se encierra en el sistema categorial “*Particularidades de la afectividad infantil en educación preescolar*”, puesto que a través de estas características y sub-categorías se intentó describir la afectividad en edad preescolar, aquella que emerge en las relaciones sociales del infante con sus iguales y el docente dentro del aula preescolar desde la perspectiva de los informantes clave que en esta caso fueron las docentes, quienes formaban parte del tipo de relaciones sociales tomadas en cuenta en este estudio.

La categoría “*Particularidades de la afectividad infantil en educación preescolar*” no se trata de una copia fiel y exacta del objeto de estudio, es una interpretación que la autora de esta investigación hizo de la información recolectada, la cual estuvo basada en una construcción mental de las informantes claves (docentes) durante su participación en la dinámica de las relaciones sociales en el preescolar; por tanto, esta categoría representa para la investigadora, un acercamiento a la afectividad infantil manifestada en dicha dinámica, incluso, considera que la misma podría manifestarse y caracterizarse de forma diferente en otros escenarios y contextos, en otras palabras, se trata de una realidad relativa pero a su vez rica en información valiosa a fin de ser tomada en cuenta para enriquecer la práctica profesional dentro de la Educación Preescolar, cuando la intención es atender pedagógicamente el desarrollo integral infantil y por ende, la afectividad infantil.

2.- Categoría: “Elaboración descriptiva de las relaciones sociales en educación preescolar”

Esta segunda categoría emergente fue configurada gracias a los hallazgos relacionados con las interacciones sociales a partir de los actores principales dentro del preescolar. Estos hallazgos se obtuvieron a través de la mirada del docente quien han sido parte determinante en este estudio. En esta categoría se menciona

“Elaboración descriptiva” por lo que se hace referencia especialmente a una construcción mental del docente preescolar por ser espectador(a) y participante activo(a) en la dinámica que emerge día a día en cuanto a relaciones sociales dentro del aula infantil. Se trata, según Pozo y Crespo (ob. cit.), de adquirir o elaborar un concepto luego de haber sido capaz de dotar de significado a una información que se le presenta. En otras palabras, una persona elabora un concepto o una descripción de un acontecimiento o de cualquier otra cosa cuando comprende la información, la interpreta y la expresa con sus propias palabras.

Esta categoría agrupa las sub-categorías: “*Relación docente-niño*”, “*Interacción cognitivo-social*”, “*Interacción afectivo-social*”. En similitud a las sub-categorías de la categoría anterior, también se construyeron sobre la base de dos constructos; la primera hace referente al docente y al niño, la segunda interconecta lo cognitivo con lo social y la tercera lo afectivo con lo social. En esta categoría se destaca “lo social”, mientras que en la categoría anterior se destacó lo característico de la afectividad infantil, como hallazgo en las relaciones sociales dentro del aula preescolar; es decir, la intención fue analizar e interpretar este objeto de estudio (afectividad del niño y la niña) en su más pura manifestación en dicha dinámica dentro de dicho contexto, desde la óptica de los informantes clave.

Lo peculiar de esta segunda categoría como se indicó es “lo social” de allí que se hace referencia a las relaciones sociales de los infantes (dentro del aula preescolar); sin dejar de lado el objeto de estudio (afectividad infantil), pues la intención fue analizar e interpretar todo lo referente a esta dinámica (relaciones sociales) y la forma cómo va modulando la afectividad infantil a partir de dicha dinámica en el contexto seleccionado.

De acuerdo con Pozo y Crespo (2006), lo “social” actualmente es un término que se relaciona con diversidad atribuido a la homogeneidad en torno a los procesos de interacción y comunicación, el carácter constructivo y creativo del pensamiento colectivo, es decir, los procesos sociales se acoplan a una dinámica compleja dependiendo del contexto social y sus cambios constantes. Por esto las relaciones sociales suelen ser diferentes unas de otras, de hecho, dentro de una sola relación

podría existir variantes por lo que a que influyen muchos factores del ambiente socio-cultural y también aquellos factores propios de cada sujeto.

Otero, Zunzunigui y Belandy (2006), plantean que las relaciones sociales son un “...tejido de personas con las que se comunica un individuo, a las características de los lazos que se establecen y el tipo de interacción que se produce” (p.12); es decir, el término “relaciones sociales” es una interconexión de personas con el sujeto; dentro de estas relaciones se percibe diversidad, lo cual va a depender del vínculo que se establezca.

Según Brofrembrenner (ob. cit.), en un principio el sujeto se halla en interacción con los miembros familiares, sobre todo, con el cuidador con quien establece la relación diádica, la cual es de especial importancia por lo que cumple las condiciones óptimas para el desarrollo y el aprendizaje. Esta diada se halla en un microsistema, el cual se caracteriza por la interacción directa del sujeto en desarrollo, los cuales activarán o inhibirán su implicación a través de dicha interacción. Posteriormente el sujeto empieza a interactuar directamente con personas que están en otros microsistemas como es el caso de la escuela, en esta oportunidad el infante establece contacto y relación social con el docente.

Es así, cómo surgió la sub-categoría relación docente-infante, debido a que los niños y niñas, cuando van a la escuela, una de las personas con quien establece relación social es el docente.

2.1.-Sub-categoría “Relación docente-infante”

Parte de la información obtenida de las informantes claves tiene que ver con la relación que el niño y la niña establecen no sólo con sus iguales sino también, con el docente. Por esta razón la primera sub-categoría “*Relación docente-infante*”, la cual se configuró porque la información recolectada estuvo relacionada con el nivel de armonía que existe entre la interacción ambos actores dentro del aula preescolar.

De acuerdo con Delval (ob. cit.), el siguiente adulto ajeno a la familia, es el docente; en las primeras edades del infante, el papel del educador se asocia al del cuidador, por lo que su propósito es el mismo; por ende, el docente llega a ser una

figura de apego secundaria. A pesar de que a medida que crece el infante experimenta relación menos individualizada, es muy importante el papel de docente debido a que es el profesional, cuyas competencias le atribuyen el establecimiento favorable de un vínculo afectivo, incluso, para el infante es una referencia y su modelo es determinante.

Para Ocaña y Martin (ob. cit.), el docente “...es susceptible de convertirse en figura de apego debido a que los niños pasan muchas horas en la escuela infantil” (p. 141). estos autores agregan que la relación entre el educador y el niño suele ser muy cercana, afectuosa y cálida. Sin embargo, esta relación de apego es transitoria y por eso hay que procurar favorecer la independencia y autonomía del educando. De esta forma, el papel del docente se convierte en mediador, el cual ha de significar, según Vygostky (citado en Ocaña y Martin, ob. cit.): “...un rol fundamental para que los niños alcancen niveles superiores...” (p. 144).

Pero no sólo se trata de enseñar en momentos determinados y premeditados, pues siempre se está educando y siendo modelo capaz de establecer un vínculo de amistad para los infantes, por tanto, según Ocaña y Martin (ob. cit.), “...para establecer un vínculo afectivo con el niño implica desarrollar actitudes favorables que intuya como genuinas” (p.144), es decir, más allá del desarrollo de actividades didácticas que impliquen el desarrollo favorable del desarrollo socio-afectivo también es preciso que el docente alcance un buen nivel de armonía en la relación con los niños y esto se logra por medio de la demostración de actitudes positivas pero más que todo verdaderas.

Ocaña y Martin (ob. cit.), consideran que algunas de las premisas que debe tomar en cuenta el docente para establecer armonía en la relación con los infantes son: propiciar un clima adecuado; mantener escucha activa; generar conductas coherentes y estables; desarrollar un estilo de enseñanza pertinente a las necesidades e intereses de los niños y las niñas y saber cumplir su función social.

Tomando en cuenta lo señalado en líneas anteriores, es muy posible que el docente logre evitar el surgimiento de tensión a la hora de interactuar con los infantes, pues como ya se ha mencionado, estos son espontáneos y tienden a expresar

afectividad de diversas maneras de tal forma que a veces, genera estrés e impaciencia en el adulto cuidador. Por eso según Hernández (ob.cit.), el educador infantil debe distinguir las diferentes expresiones de la afectividad, comprenderlas y tener paciencia, puesto que la mayoría de esta expresión se observa a través de conductas, las cuales no todas suelen ser del agrado del adulto.

Las dimensiones que conforman esta sub-categoría son: “*Armonía en interacción docente-niño*” y “*Poca armonía en interacción docente-niño*”.

2.1.1.-Dimensión “*Armonía en interacción infante-docente*”

Esta dimensión permitió la construcción de la categoría de análisis y su sub-categoría correspondiente por lo que, según los relatos de las informantes clave, existen “buenas relaciones sociales entre el infante sus educandos”. Estos relatos se pueden percibir a continuación:

...la mayoría de ellos siempre tienden a ser muy cariñosos conmigo... (D1 40-41) ...siempre ha habido muy buena comunicación de mi parte con los niños y de ellos hacia mí, usted sabe que ellos son muy expresivos muy, muy espontáneos, ellos a veces me cuentan las cosas, me las dicen y uno sin querer se entera a veces de situaciones del hogar no (D2 212-125) ...hay una niña que cada día que llega al aula me dice “buenos días profe, ¿cómo está, ¿cómo amanece?, y luego se me acerca y me abraza (D5 660-663)

Tomando en cuenta lo anterior, en forma resumida, se tiene que los infantes son cariñosos, comunicativos, sienten confianza y son espontáneos con el adulto que está en el aula preescolar junto con ellos, es decir, el docente. Según Ortiz (ob. cit.), el estilo del docente determina el bienestar emocional del niño; debe saber satisfacer sus necesidades físicas y emocionales en un clima afectivo y de respeto que garantice su seguridad emocional y favorezca su desarrollo madurativo y personal. En otras palabras, las relaciones afectivas entre el infante y el docente, se determinarán en función de cómo este adulto se comporte en términos generales hacia los niños y las niñas.

Ortiz (ob. cit.), plantea: “...no existe un educador perfecto, pero es deseable que desarrolle algunas habilidades y actitudes. Un educador nunca acaba de formarse,

de aprender de su trabajo y de sí mismo nuevos modos de enseñar y de relacionarse con los niños” (p. 95), es decir, que un educador debe estar preparándose constantemente para responder a las demandas que implica la interacción con niños y niñas. Se considera que la relación de persona a persona es un aspecto esencial de la experiencia educativa y la personalidad del docente es determinante en esto debido a que es el referente de los niños que tiene bajo su cuidado y porque los niños y las niñas aprenden por imitación; además, una relación armoniosa o un vínculo afectivo entre infante y docente, como se dijo anteriormente, ayudará a dar bases de posteriores lazos afectivos.

A modo de reflexión, a los docentes les favorece construir relaciones de afecto y amistad con los niños y las niñas por lo que de esta manera, tanto la educación emocional positiva sería mejor digerida por parte de los infantes. Además, la relación armoniosa entre docente e infantes significa que las actitudes y conductas del este adulto son favorables, lo cual es elemental para que las cosas se den como se esperan.

Esta dimensión ha sido contrastada con los hallazgos en la recogida de datos y la postura teórica. A continuación, se presenta un gráfico que refleja dicha contratación y, junto a los elementos mencionados se incorporó una interpretación respectiva a los hallazgos, así como también se incorporó la postura reflexiva de la autora de esta investigación:

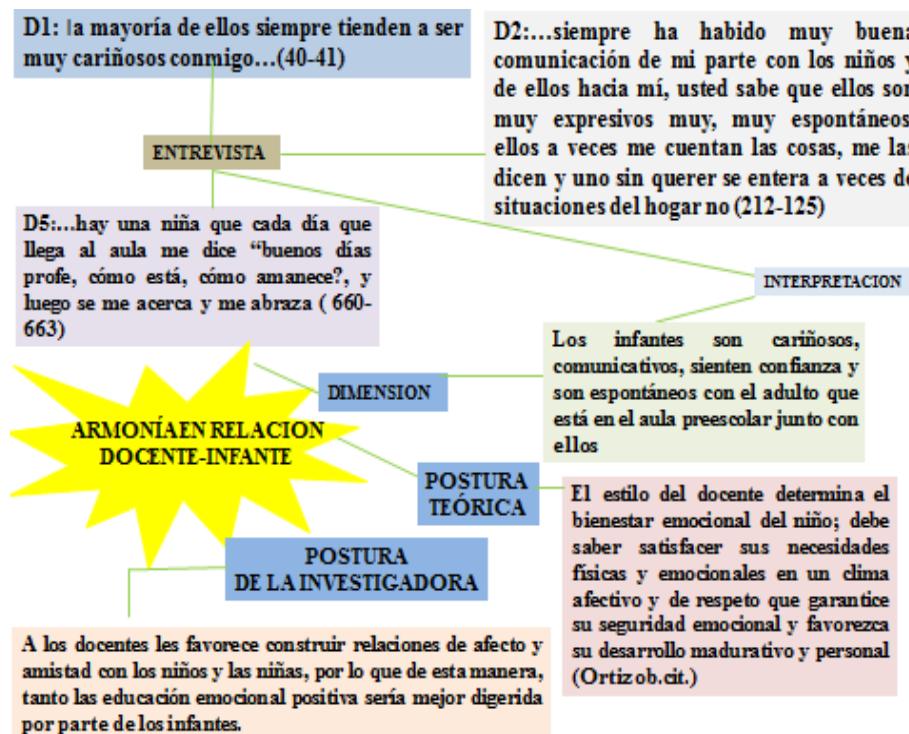


Gráfico N°12: Contrastación de la Dimensión Armonía en relación docente-infante

Esta representación gráfica contempla la correspondencia entre las respuestas obtenidas, la interpretación respectiva, la dimensión asignada y la postura teórica hallada. En esta oportunidad se hace referencia a infantes cariñosos, comunicativos que sienten confianza y son espontáneos con el adulto que en este caso es el docente del aula preescolar. De acuerdo con Ortiz (ob. cit.), el docente determina el bienestar emocional del infante, por tanto, debe saber satisfacer sus necesidades en un clima afectivo positivo que permita dar lugar a su seguridad emocional y de esta manera, promueva su desarrollo madurativo y personal. Al respecto la investigadora considera que a los docentes les favorece construir relaciones afectivas y de amistad con los infantes, puesto que de esta manera una educación emocional prevista y ejecutada sería mejor digerida por parte de los infantes.

2.1.2.-Dimensión “Poca armonía en interacción infante-docente”

En contraposición a la dimensión anterior, las informantes D3 y D5 plantearon que han experimentado poca armonía en la interacción entre los educandos y ellas;

por esta razón, surgió la dimensión a la que se le asignó la misma denotación: “*Poca armonía en interacción infante-docente*”. Las respuestas de las informantes claves fueron las siguientes:

...algunos de ellos no se sientan allegados a mí, por lo que en muchas ocasiones he tenido que llamarles la atención y otras veces a sus mamás o familiares (D3 345-347) ...Hay otros niños que son más alejados de mí, es decir, casi ni me hablan, y casi no quieren participar en las actividades grupales (D5 753-755)

En este caso se puede apreciar que algunos niños se alejan de la docente y eso indica que existe poca comunicación verbal o afectiva entre ellos. La cuestión es que un docente debe reflexionar sobre las causas que podrían estar ocasionando dicho distanciamiento; si las causas pueden ser remediadas por el docente es preciso que trabaje en ello y active su rol de mediador favoreciendo la creación de relaciones positivas no sólo entre iguales, sino también entre los educandos y él o ella. De acuerdo con Vigotsky (citado en Tejeda, Ríos y Silva, ob. cit.): “...la mediación es un proceso esencial para propiciar el desarrollo del individuo. Su objetivo es promover la interacción del niño con objetos-estímulos, adultos y compañeros más expertos, quienes facilitan los recursos” (p.88).

Muñoz, Crespi y Angrehs (ob. cit.), consideran que el docente es quien debe propiciar un clima de cohesión grupal, mediar conflictos y siempre servir de modelo, pues con su propio comportamiento, refuerza conductas, las modifica, las potencia o las inhibe. De tal manera, que la función del docente va más allá de la ejecución de actividades pedagógicas programadas y dirigidas, pues en momentos de espontaneidad y de lo incidental, también se educa.

Realmente es muy importante que el docente sea el ejemplo a seguir, es la persona, dentro del aula preescolar con suficiente capacidad cognitiva para propiciar ambientes afectivos favorables que inciten las buenas relaciones sociales con los niños y las niñas. es preciso recordar que es un adulto determinante en el desarrollo psicológicos de los infantes y que por estar gran parte del tiempo juntos lo impostergable es que trate de crear armonía en la relaciona social con los educandos.

En el siguiente gráfico se muestra el contraste entre los hallazgos obtenidos en las entrevistas durante la recogida de información y su respectiva interpretación con los postulados teóricos. Este gráfico también muestra la postura de la autora de esta investigación:

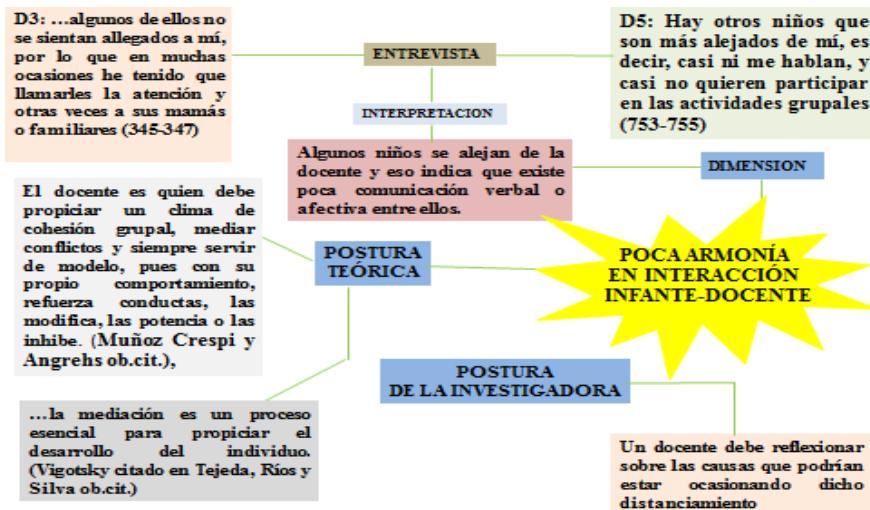


Gráfico N° 13: Contrastación de la Dimensión poca armonía en relación docente-infante

En este gráfico se refleja una vista panorámica sobre el contraste que se establece entre las respuestas dadas por parte de los informantes clave y la teoría vigente. En esta oportunidad se percibe que existe poca armonía en la relación social que hay entre el docente y los infantes, ante esta situación, según Muñoz, Crespi y Angrehs (ob. cit.), este adulto es quien debe generar un clima afectivo favorable de cohesión grupal no sólo entre el infante y sus iguales sino también con él o ella, pues en el contexto del aula preescolar todos los asistentes constituyen un grupo social en el cual se interrelacionan unos con otros; asimismo, los autores citados consideran que el docente debe ser modelo lo que implica desarrollar actitudes, conductas y comportamiento en general que sea positivo y verdadero por lo que a través de su referencia, es posible que logre regular las conductas de los infantes.

En definitiva, la relación social entre el docente y los educandos es elemental para todas y cada una de las actividades didácticas dirigidas y libres que se

desarrollan durante la jornada diaria, la poca armonía entre el docente y el infante podría ocasionar la perdida de perspectiva cuando lo que se presente es el desarrollo del currículo del nivel educativo y los objetivos planteados que versan sobre la promoción del aprendizaje y el desarrollo infantil. La autora de esta investigación agrega en esta relación de información referente a la poca armonía en la interacción docente-infante que este adulto debe reflexionar y encontrar el motivo de los distanciamientos que ocurren por parte de los infantes.

2.2.-Sub-categoría “*Interacción cognitivo-social*”

Esta sub-categoría se relacionada con la función de las operaciones mentales o bien, con las capacidades cognitivas de los niños y niñas para efectos de la relación social con sus iguales y el docente dentro del aula preescolar. Como se ha mencionado anteriormente, “...lo cognitivo es relativo a las facultades mentales” (Ocaña y Martin, ob. cit., p. 122.), y lo social hace referencia a la relación del sujeto con los demás, lo cual, “...son absolutamente necesarias para que pueda sobrevivir, aprender, amar y procrearse” (Vaughan y Hogg, 2006, p. 11).

El constructo “cognitivo” de acuerdo con Piaget (ob. cit.), refiere a la capacidad del sujeto para elaborar activamente un conocimiento personal, crear su propia realidad mediante la experimentación, explorar el ambiente y comprender la nueva información sobre la base de su nivel y modos de conocer; cuando se encuentra con algo conocido, lo asimila, cuando se encuentra con algo desconocido adecua su pensamiento para incorporarlo. Esta es una forma de explicar el desarrollo cognitivo en cualquier edad; en el caso de la edad preescolar, los niños y las niñas siguen ampliando su conocimiento del mundo mediante habilidades lingüísticas y de solución de problemas cada vez más complejos.

Sin embargo, de acuerdo con Piaget (ob. cit.), en estas edades aún no han alcanzado todavía las habilidades mentales necesarias para entender las operaciones lógicas e interpretar la realidad de manera más plena, pues entre otras cosas, el niño tiende a sentir y comprender todo a través de sí mismo, le es difícil distinguir lo que

pertenece al mundo exterior o a otras personas de lo que pertenece a su visión subjetiva.

Por tanto, el infante de edad preescolar no le es factible establecer una operación mental que le haga comprender algunas dinámicas de la vida con respecto a los demás, no obstante, con la maduración y la interacción social cada vez irá siendo capaz de traspasar dichos límites.

El constructo “social” está presente en la sub-categoría mencionada en esta oportunidad por lo que el ser humano es un ser social por excelencia. Según Berger y Lusckman (2015), “...el sujeto no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la socialidad, ...existe verdaderamente una secuencia temporal, en cuyo curso es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad” (p. 164). Es decir, al nacer, el sujeto se halla, en cierta forma, con un psiquismo “limpio” y al ser inducido a la sociedad, a sus costumbres, formas de relaciones y vínculos, normas, valores, entre otros, el psiquismo del infante se irá modulando lo que a su vez significa que su desarrollo socio-afectivo también se irá desplegando en interacción con otros procesos del desarrollo como es el caso del desarrollo cognitivo.

Al establecer relación entre lo cognitivo y lo social, uno de los hallazgos al respecto en la edad preescolar son los conflictos entre iguales; según Ocaña y Martín (ob. cit.), estos conflictos son muy frecuentes por lo que existe la falta de capacidad para la autorregulación emocional o conductual que consiste inicialmente, en la dificultad para controlar sus emociones o conductas; paulatinamente va evolucionando, hasta lograr primero la regulación de la conducta, más aún no la regulación de la emoción. De tal forma que, al no disponer aún de la capacidad para regular sus conductas y/o emociones en cualquier momento surgirán conflictos entre iguales.

La sub-categoría “*Interacción cognitivo-social*” surgió debido a la creación de las dimensiones “*Capacidad empática*”, “*Conflictos por choque de intereses*” y “*Conflictos transitorios*” que emergieron en función de las respuestas dadas por las informantes clave.

2.2.1.-Dimensión “Capacidad empática”

Esta dimensión surgió por lo que la empatía, en términos globales, tiene que ver con el otro, es decir sólo puede manejarse en el plano social. Según Ocaña y Martin (ob. cit.), a partir de los tres años de edad se empieza a tener mayor resonancia afectiva en uno mismo lo que les ocurre a los demás porque tienen más experiencia y van poniéndose más fácilmente en lugar del otro. Relatos relacionados con la capacidad empática surgieron en la entrevista a las informantes claves. Estas fueron sus respuestas:

...los niños a esa edad se muestran solidarios, por ejemplo, una vez escuche decir a un niño: “como mi amiguito no ha terminado entonces yo voy y le ayudo a terminar su dibujo” porque está triste, ellos siempre tienden ayudarse entre ellos para terminar igual, igual con el amiguito y son muy solidarios a esa edad. (D1 13-16.) ...he tenido niños que se han caracterizado por sus buenas acciones, son colaboradores con sus compañeritos, conmigo, presentan gestos de cariño para los demás y hacia mi (D2 126-128) ...La mayoría de los niños a esa edad son muy egocéntricos y son muy pocos los que realmente piensan en el otro (D5 702-703)

De acuerdo a lo comentado por las informantes D1 y D2, los niños son empáticos porque son colaboradores con sus iguales y con la docente; la informante D2 también manifestó acerca de un caso en que un niño quiso ayudar a su compañero a terminar su actividad ya que lo percibió triste. Según Ocaña y Martin (ob. cit.), el niño preescolar empezará en cualquier momento a ir desarrollando cierta capacidad empática, lo cual le permitirá “ponerse en el lugar de los demás”, al comprender en cierto modo los sentimientos de sus iguales durante los conflictos en pequeños grupos de amistades o en situaciones particulares de sus compañeros. “Lo que más activa la respuesta empática es la aflicción del otro” (p. 48). Es decir, que el infante, es capaz de darse cuenta de la tristeza que el otro siente debido a que está experimentando en ese momento una situación abrumadora, de allí que se impulsa a querer ayudarle de alguna manera. Se considera que la toma de perspectiva que el infante asume es elemental porque aprende a entender qué siente el otro y qué le haría sentir mejor teniendo en cuenta sus características, intereses y necesidades.

Por otra parte, la informante D5 planteó en la entrevista que la mayoría de los infantes son egocéntricos; para ella en realidad son pocos los que se ponen en el lugar del otro. Esto quiere significar que algunos niños y niñas están en transición, es decir, entre la limitación egocéntrica y la capacidad empática. Por eso hay infantes que les cuesta comprender al otro como también hay quienes se les hace más fácil dicho proceso, el cual también irá madurando y haciéndose más avanzado y complejo poco a poco.

De acuerdo con lo hallado en el análisis y la interpretación, la capacidad empática se va desarrollando a través de la maduración, pero también a través de la experiencia en interacción con los demás que le permitirán al niño y a la niña aprender a pensar en posición del otro. Ese proceso también suele ir acompañado de unas etapas evolutivas relativas a las relaciones sociales del infante.

Osterrieth (2008), establece cuatro etapas en la evolución de las relaciones entre iguales. La primera se caracteriza por la actividad especialmente solitaria, donde el bebé presta muy poca atención a sus compañeros y su relación se limita a la apropiación de objetos o a juegos alternativos; la segunda etapa se denomina “juego paralelo” (tres años de edad); en esta etapa los niños buscan a otros para estar juntos, la existencia del otro o de los otros es percibida y aunque cada uno desarrolla su actividad particular, las tentativas de comunicación son escasas y no se da la actividad organizada.

La tercera etapa (cinco años de edad) se denomina “juego asociativo”, el grupo se extiende a varios participantes entre los cuales se dan frecuentes interacciones surgiendo esbozos de asociaciones y de convenciones reciprocas que son tentativos de organización colectiva, las cuales frecuentemente son amenazadas por la incapacidad de los participantes en sentar una finalidad común así como de poner sus medios para lograrla; la cuarta etapa se caracteriza por organización de la actividad colectiva y se corresponde con los juegos reglados. (Osterrieth, ob. cit.)

En función de lo anterior se deduce que el niño y la niña menores de cinco años podrían tener limitaciones cognitivas para desarrollar habilidades sociales que son básicas para la creación de vínculos de amistad y para comprender el punto de

vista del otro, de allí que surgen comúnmente conflictos con sus iguales, lo cual es un tema que se ve a diario en los preescolares y que se debe saber identificar y comprender para tomar medidas pertinentes en el asunto. La capacidad empática en la edad preescolar se puede traducir en limitación o por el contrario, en avance y en vía de superar la limitación.

Sin embargo, este logro ha de llegar, como se dijo, a través de la interconexión de la maduración biológica y neuronal; este proceso innato y neurológico se llevará a cabo sin saltos evolutivos, por tanto, corresponde al adulto saber comprender y tener paciencia; por otra parte, “el empuje hacia adelante” el niño y la niña lo obtienen a través de la experiencia y el aprendizaje que proporciona el hecho de interactuar con los demás.

Por esta razón se considera que el docente debe tratar de conocer al niño y la niña a partir de sus características particulares, bien sea biológico y neurológico, así como también aprender a conocerlo dentro del proceso de socialización, sobre todo cuando se comporta de manera espontánea porque de esta forma, obtendrá información veraz requerida sobre el infante. Sólo de esta manera el docente podrá elaborar un diagnóstico aproximado a la realidad, a fin de identificar, comprender y como consecuencia tomar medidas respectivas para actuar de manera pertinente, según sea el caso.

El siguiente gráfico refleja el proceso de contrastación llevado a cabo con los resultados obtenidos en la recolecta de información y las posturas teóricas. Los resultados fueron interpretados de lo cual surgió “*Capacidad empática*”, cuya dimensión se relacionó y contrastó con planteamientos teóricos vigentes. El gráfico también refleja la óptica reflexiva de la investigadora:

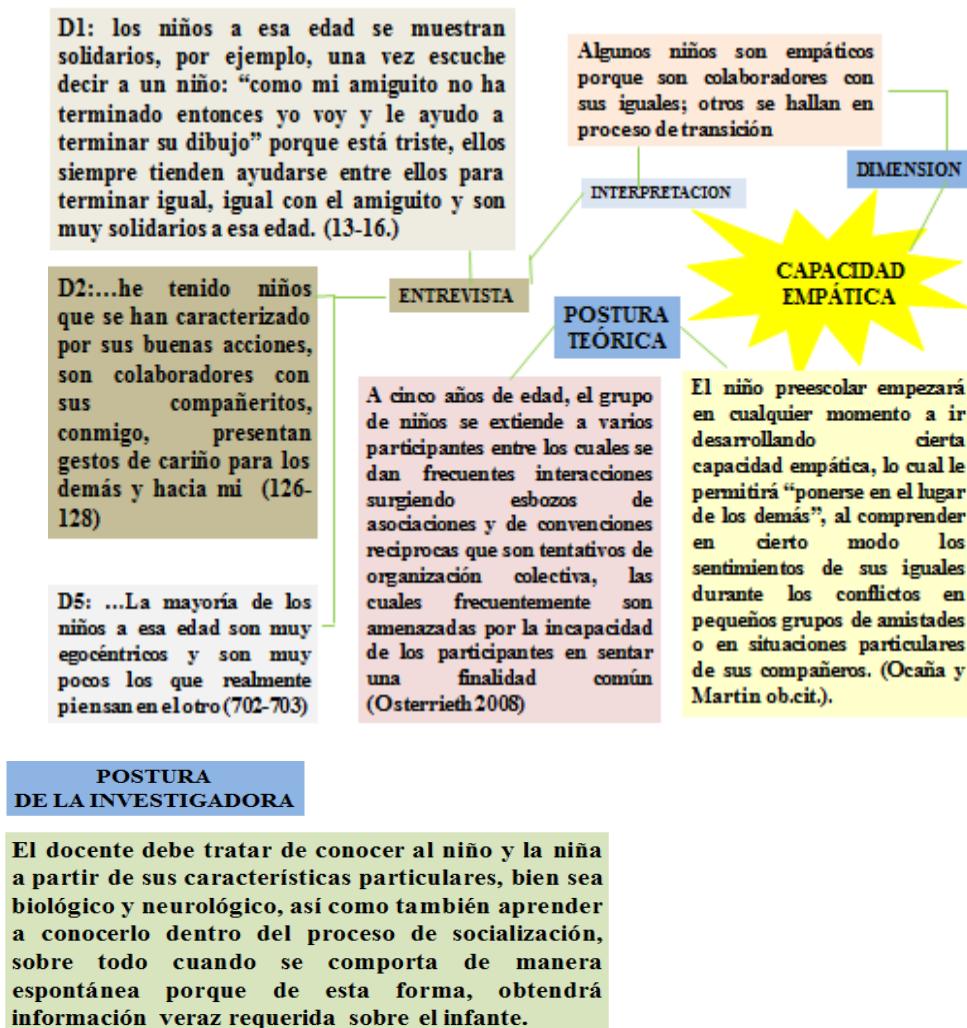


Gráfico N° 14: Contrastación de la Dimensión Capacidad Empática

En este gráfico se ilustra la correspondencia que existe entre las respuestas de los informantes clave, la interpretación que se otorgó al respecto y los planteamientos teóricos, con los cuales se intenta explicar lo hallado en la realidad estudiada. En suma, se obtuvo que algunos infantes son empáticos porque se muestran capaces de colaborar con sus iguales, pero también se hallan otros infantes que se encuentran en proceso. Ante esta realidad, Ocaña y Martin (ob. cit.), plantean que en cualquier momento los niños y las niñas empezaran a ponerse en el lugar del otro, lo cual hará incrementar la calidad de relación de amistad. Por su parte para Osterrieth (ob. cit.), el aumento de integrantes que conforman un grupo social va en aumento a partir de los

5 años de edad, sin embargo, durante esta etapa evolutiva este proceso de socialización se ve amenazado por la aún existente incapacidad de llegar a acuerdos en función de intereses en común.

A lo anterior, la investigadora agrega que el docente debe observar y conocer al niño y la niña a partir de sus características individuales y en términos de socialización, especialmente cuando están siendo espontáneos en su comportamiento general, de esta manera podrá elaborar un diagnóstico aproximado respecto a lo que se supone constituye el infante.

2.2.2.-Dimensión “*Conflictos por choque de intereses*”

Esta dimensión también tiene que ver con la capacidad cognitiva del infante, pues en este caso podría estar haciendo referencia al egocentrismo que plantea Piaget (ob. cit.) pero también se halla implícito lo afectivo, pues según Ocaña y Martín (ob. cit.), gran parte de la expresión afectiva, se encuentra en los conflictos que suelen ser muy comunes en el aula infantil, son energía pura en cuanto a estallido de emociones como es el caso de la rabia, que es experimentada por el infante al encontrarse, algunas veces en situaciones por las cuales siente que no ha logrado satisfacer sus intereses. De hecho, Hernández (ob. cit.), dice que los arrebatos de rabia en los conflictos entre iguales suceden porque los niños han alcanzado el momento evolutivo del yo, lo que implica, oponerse a los demás.

Esta dimensión representa los hallazgos en las entrevistas a las informantes claves, relativos a las desavenencias que surgen entre iguales cuando los intereses parecen tomar distintos senderos. De acuerdo con Hernández (ob. cit.), el conflicto es un choque de intereses que surge en las interacciones y la convivencia entre iguales y por ello es inevitable. Según Muñoz, Crespi y Angrehs (ob. cit.), los conflictos son situaciones que son percibidas por un individuo como discordante en cuanto a sus valores, intereses o necesidades. Este desacuerdo afecta a las emociones y sentimientos de la parte o partes involucradas y dependiendo de su adecuada o no gestión, la relación puede llegar a consolidarse o perjudicarse. Las informantes clave

manifestaron acerca de acontecimientos relacionados con conflictos en el aula preescolar, lo cual se presenta a continuación:

Generalmente cuando se producen los conflictos entre niños o entre niñas, es porque sus intereses individuales van por diferentes caminos. (D2 253-254) ...también me he dado cuenta que en esos grupos a veces se forman peleas porque uno quiere que los otros hagan lo que él dice...pero los otros quieren hacer otras cosas... (D5 672-674)

De acuerdo con lo comentado por la informante D2, los niños y las niñas conflictúan, porque cada quien tienen intereses diferentes; esto mismo es planteado por la informante D5, quien coincide con su colega al mencionar que la causa, por cual se generan conflictos entre infantes son los desacuerdos debido a la existencia de intereses distintos; esta informante clave agrega además que a veces aparecen dichos conflictos por lo que existe un niño o niña en específico que quiere dominar el resto del grupo para que hagan lo que él desea hacer pero los demás niños no responden a sus expectativas, ya que tienen otras diferentes.

Las causas de los conflictos en estos casos podrían estar relacionadas a la posibilidad de la existencia del egocentrismo al pretender que los demás niños y niñas hagan o digan cosas que sólo están dentro de las expectativas del infante que quiere imponerse, pues según Piaget (citado en Tejeda, Ríos y Silva, ob. cit.): "...es la tendencia a tomar el propio punto de vista como el único..." (p. 49). También podría estar relacionada, de alguna forma a querer asumir un liderazgo imitado o al estar acostumbrado a que los demás hagan lo que el niño pida, sólo por ser consentido en el hogar y por tener padres extremadamente permisivos.

Los conflictos entre infantes también pueden surgir debido a que durante estas edades se presenta el sentido de la oposición hacia las personas que le rodean, por lo que existe el deseo de ser distinto y de manifestar su propio yo. A partir de los tres años toma conciencia de que él tiene un cuerpo propio y distinto a los demás, con expresiones y emociones propias, las cuales quiere hacerlas valer y por eso se opone a los demás, de aquí la conducta de oposición. (Wallon, citado en Sandoval, ob. cit.). Es decir, que durante la edad preescolar los niños y las niñas tienden a hacer

conflictos unos con otros por lo que surge la necesidad de expresar su propio e imponerlo, de tal forma que se presenta la dificultad para llegar a acuerdos, trabajar en cooperación, entre otras actividades que requieren del desarrollo y presencia de habilidades sociales.

Es preciso destacar que los conflictos entre infantes son productivos. De acuerdo con Muñoz, Crespi y Angrehs (ob. cit.), los conflictos son el motor de cambio, son necesarios para avanzar y crecer como personas y su correcta gestión es un factor clave para el éxito y la felicidad. Esto significa que para los niños los conflictos constituyen experiencias que les permitirán desarrollarse personalmente y socialmente, siempre y cuando se sepa gestionar su solución. Para eso requiere de un adulto o compañero con mayor experiencia que cumpla la función de mediador, que de acuerdo con Vigotsky (citado en Tejada, Ríos y Silva, ob. cit.) es quien “...establece el proceso de comunicación y representación, aprovechando las acciones naturales del niño” (p. 88). Queda suponer que la percepción, actitud y creencias que el docente tenga acerca de los conflictos determinará el modo en que enfrentará y gestionará dichos acontecimientos.

Vigotsky (ob. cit.) establece que “...las fuentes del desarrollo psíquico del individuo no se hallan en el sujeto mismo sino en su trama de relaciones sociales” (p. 88); es decir, el aprendizaje en los niños y las niñas ocurre en interacción con los demás, en este caso con el docente, quien favorece la asimilación de funciones psicológicas nuevas. Es de esta manera como el niño y la niña aprende a resolver problemas de grupo y a desarrollar habilidades sociales requeridas para la convivencia con los demás.

A manera de reflexión el conflicto por choque de intereses es un indicador de la afectividad infantil que docente debe conocer para saber mediar los conflictos; significa que debe saber cuáles son las causas que han generado este estallido emocional y en consecuencia aplicar el procedimiento pertinente.

El siguiente gráfico expone el contraste entre los hallazgos obtenidos y su correspondiente interpretación, con la dimensión que surgió a raíz de dicha

interpretación y las posturas teóricas. En este gráfico también se presenta la postura de la autora de esta investigación al respecto:

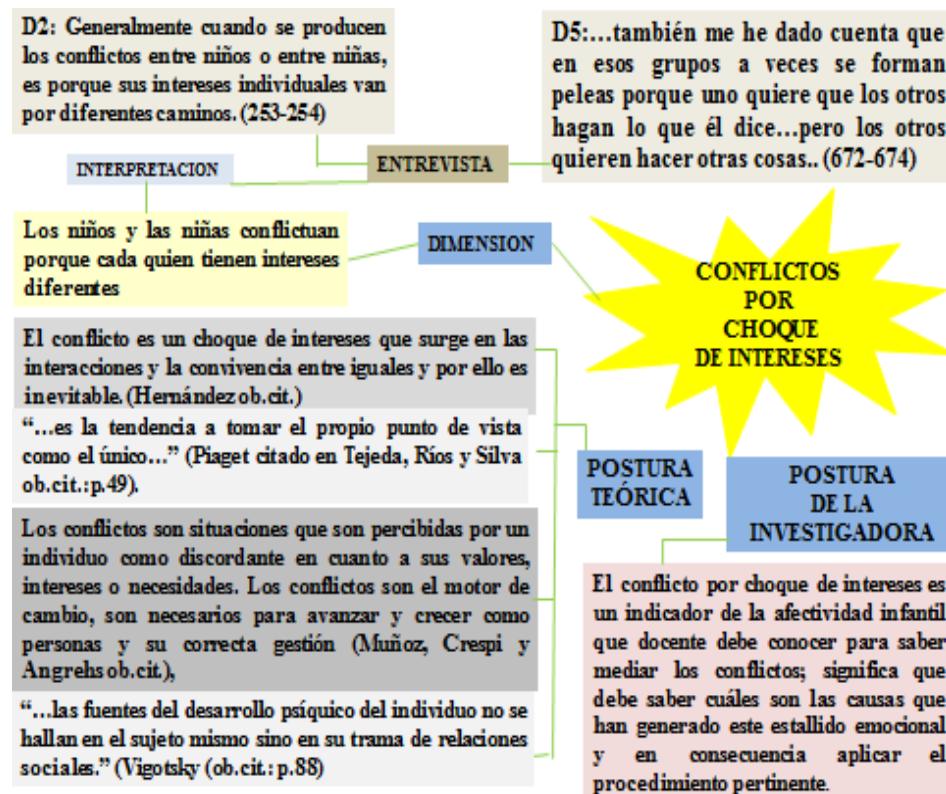


Gráfico N° 15: Contrastación de la Dimensión Conflictos por choque de intereses

Esta representación gráfica, denota la correspondencia que existe entre las respuestas de los informantes clave y los planteamientos teóricos hallazgos para su respectiva explicación. Tal como lo enuncia la dimensión en esta oportunidad surgen conflictos entre iguales en las relaciones sociales dentro del aula preescolar porque los infantes tienen intereses diferentes; así lo plantea Hernández (ob.cit), al mencionar que los conflictos son causados debido a la falta de conciliación por persistir diversos intereses entre los infantes, lo cual es algo que resulta inevitable.

De acuerdo con Piaget (ob. cit.), este tipo de situaciones se deben a que el infante toma su punto de vista como el único, para Muñoz, Crespi y Angrehs (ob. cit.), pese a que los conflictos son percibidos como discordantes su lado positivo es

que constituyen experiencias necesarias para crecer como personas siempre y cuando surja de parte del mediador (el docente) su correcta gestión. Por eso Vygotsky (ob. cit.), sostiene que la fuente del desarrollo psíquico del infante está en las relaciones sociales que experimenta y no en sí mismo. De modo que los conflictos son situaciones discordantes y comunes por lo que los infantes tienen intereses diferentes, lo cual significa que ven su punto de vista como el único.

Sin embargo, una correcta gestión por parte del docente, hará que se propicie un crecimiento personal a través de estas experiencias, puesto que para avanzar el su desarrollo socio-afectivo es preciso que haya interacción social, aun así sea por medio de conflictos. Para lograr esto la autora de esta investigación agrega que el docente debe tener presente que el estallido en forma de conflictos es un indicador de la afectividad infantil, lo cual debe observar y analizar para proceder pertinentemente.

2.2.3.-Dimensión “Conflictos transitorios”

La dimensión “*Conflictos transitorios*” es el complemento de la dimensión descrita anteriormente; en este caso lo que se pretende resaltar de las respuestas obtenidas en las entrevistas a los informantes clave es que los conflictos son momentáneos, no trascienden como suele ocurrir algunas veces entre adultos, por ejemplo, conflictos que surgen a causa de grandes diferencias entre marido y mujer, lo cual conlleva a su separación definitiva.

En el caso de la etapa preescolar, de acuerdo con Hernández (ob. cit.), los infantes son capaces de cambiar de un estado emocional a otro con gran facilidad. Lo que significa a modo de ejemplo, un niño que llora porque compañero le quitó su juguete preferido y al minuto de devolvérselo el niño cambia su estado emocional “tristeza-llanto” a “alegría-satisfacción”. Casos como este son comunes en niños de edad preescolar y se les puede definir como transitorios. Dos informantes clave relataron al respecto:

...se presentan conflictos claros que son pasajeros porque ellos tienen su pelea y al momentáneo ya nuevamente son amigos otra vez... (D1 25-26) ...hay conformaciones de parejas de amistad, por ejemplo entre

niñas y a veces entre ellas también surgen peleas pero al rato ya están unidas nuevamente (D5 677-679)

Por lo visto, los conflictos entre infantes son habituales y, por tanto, es recomendable promoverlos a un nivel manejable para así fomentar la creatividad, el desarrollo y la predisposición al cambio. Para esto es preciso que el docente abandone la concepción negativa y tradicional del conflicto y la sustituya por una positiva, en dado caso de que aún no la concilie.

Según Hernández (ob. cit.), el conflicto es un choque de intereses que surge en las interacciones y la convivencia entre iguales y por ello es, inevitable. No obstante, desde el punto de vista preventivo, el desarrollo adecuado de una educación emocional y el mantenimiento de un ambiente positivo en el aula minimizan los conflictos y la gravedad de los mismos. De modo que, se debe plantear una intervención dirigida al desarrollo de la autoestima, el asertividad, la empatía, el control de la impulsividad, la expresión de sentimientos, las actitudes de ayuda y de cooperación y aprendizaje de habilidades sociales que les permitan alcanzar las metas deseadas respetando los derechos de los demás.

De acuerdo con Hernández (ob. cit.), en caso de conflicto inevitable se debe trabajar con los estudiantes estrategias de resolución pacífica de los mismos, estos procedimientos permiten encausar los conflictos afrontándolos de manera constructiva y persiguiendo la obtención de mejoras para cada una de las partes. Es decir que el docente debe mediar en todas las fases del proceso procurando el mayor grado de autonomía posible de los estudiantes.

Según León (ob. cit.): “Las relaciones con los iguales estarán muy marcadas por el tipo de relaciones que el niño previamente haya establecido con los adultos” (p. 75). En términos figurativos, por ejemplo, si los padres muestran respeto por las ideas de sus hijos y les confieren mayor autonomía, esto les motiva a tomar decisiones será una forma de proceder de la cual, el niño dispondrá para el establecimiento de relaciones constructivas y positivas con sus compañeros. Pero no en todos los contextos familiares la situación es favorable para los niños, lo explicado por León también abarca casos en que los niños hacen “berrinches”, manifiestan conductas

inhibidas o agresivas y otras formas de conductas que incidirán en las relaciones socio-afectivas con sus iguales dentro del aula.

Tomando en consideración lo antes expuesto relativo a los conflictos entre iguales, se tiene que los beneficios de la relación del infante con el otro sólo se puede lograr si se acepta su punto de vista y si ha aprendido a comportarse socialmente de manera positiva, conducta observada de los adultos, pues de esta forma “...se ven obligados a formar una comunicación más precisa, a atender a la comunicación del otro, a controlar deseos y conductas que interfieran con la relación” (León, ob. cit., p. 75)

El gráfico que se presenta a continuación demuestra la relación entre los datos recolectados en la entrevista a los informantes clave su correspondiente interpretación con la dimensión que surgió y las posturas teóricas. Este gráfico se complementa con la postra reflexiva de la autora de esta investigación:

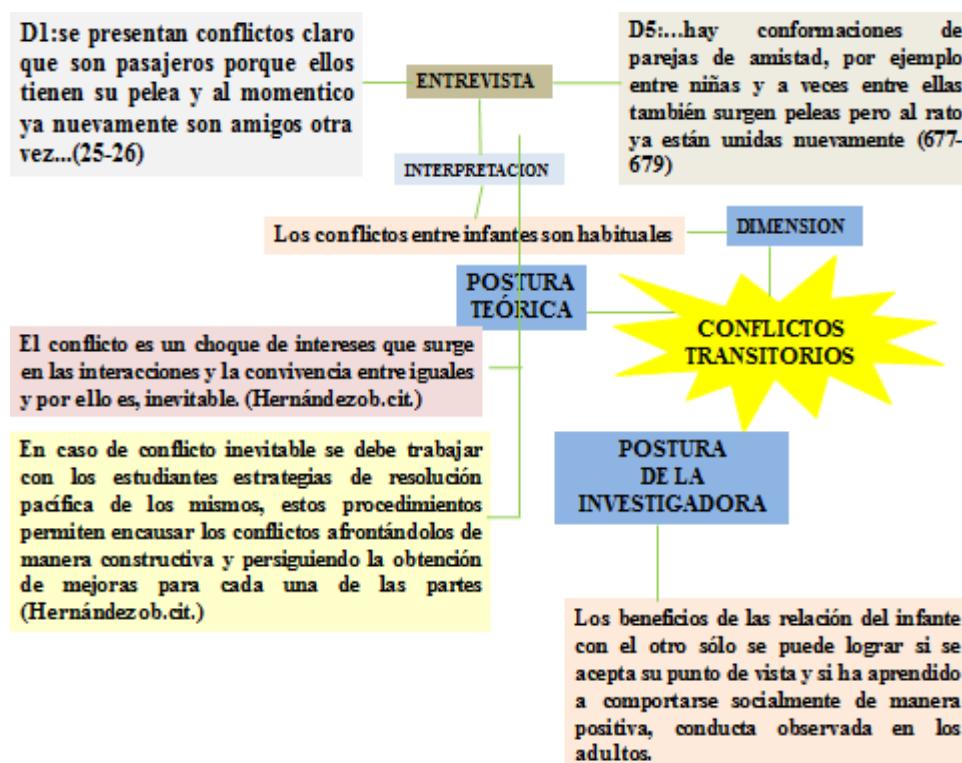


Gráfico N° 16. Contrastación de la Dimensión Conflictos transitorios

Por medio de este gráfico se tiene la finalidad de presentar la correlación empírica y teórica existente respecto a conflictos transitorios. De las entrevistas obtenidas se extrajo que este tipo de conflicto es habitual y teóricos como Hernández (ob. cit.), consideran que los mismos surgen por choque de intereses; este autor agrega que si los conflictos se hacen inevitables el docente deberá emplear estrategias de resolución pacífica, dichas estrategias permiten canalizar los conflictos de forma constructiva, tratando de lograr la satisfacción para cada parte. No obstante, la autora piensa que los beneficios de la relación entre infantes sólo se pueden alcanzar si se aceptan sus respectivos puntos de vista y también si han aprendido a comportarse socialmente de forma positiva.

En resumen, los conflictos son transitorios, pero también son habituales y surgen por intereses diferentes lo cual es inevitable, por tanto, el docente debe emplear procedimientos estratégicos que ayuden a la resolución pacífica, sin embargo, se cree que esto no será posible si el infante no acepta el punto de vista de su igual y si no han aprendido a comportarse de una forma esperada por la sociedad.

2.3.-Sub-categoría “*Interacción afectivo-social*”

La sub-categoría “*Interacción afectivo-social*” se caracteriza por tener la dimensión “*Afinidad por intereses en común*”, con los cuales se dio el primer paso de interpretar información relacionada con algunas características y/o síntomas de las interrelaciones socio-afectivas entre el docente y el educando y entre el educando y sus iguales, en un contexto específico que es el aula preescolar. Esta sub-categoría se creó por estar relacionada con el factor “social”, es decir, hace referencia a cuestiones tales como: niveles de afinidad entre iguales o entre infantes y el docente, causas de las afinidades de amistad, tratos, conductas, entre otros, en que el infante no sólo es protagonista, sino también los otros que ayudan a construir la dinámica social y afectiva dentro del contexto ya mencionado.

En el aula, mientras surjan conversaciones, tratos e intercambios de cualquier tipo con los demás, serán relaciones socio-afectivas para el infante, puesto que a la vez que se relaciona socialmente con alguien se activan los procesos afectivos, es

decir, está de por medio la afectividad infantil. Según Osterrieth (ob. cit.), en edades más avanzadas, los niños y las niñas empiezan a formar parte de agrupaciones en relación con preferencia y por semejanzas personales compartidas. En este caso, la concepción sobre la amistad es muy particular; para los niños y las niñas, un amigo es un compañero de juego; las percepciones que tienen los niños y las niñas en función de los compañeros, les permite diferenciar entre preferidos y rechazados.

Las preferencias se vinculan con comportamientos de amistad, cooperación, ayuda, participación en las actividades de grupo y el cumplimiento de las reglas. En otros términos, los infantes de la etapa preescolar se agrupan por cosas en común como ya sea dijo en otras ocasiones; además, están en capacidad de tener preferencia, así como también, de rechazar; las relaciones se visualizan como momentáneas por lo que comúnmente se agrupan para compartir el placer y la realización de las actividades (frecuentemente relacionadas con el juego). (Osterrieth, ob. cit.).

En todo caso, las relaciones sociales entre iguales, resulta ser elemental para el desarrollo socio-afectivo infantil por lo que favorecen la adaptación y participación activa dentro de la sociedad o grupo social. En este tipo de relación el infante se halla en un clima de igualdad donde se intercambian discursos que son aportes de unos para otros de manera que con esta información cada infante va construyendo un vocabulario y varios aprendizajes.

La dimensión que caracteriza la sub-categoría “*Interacción afectivo-social*” se denominó “*Afinidad por intereses en común*”, debido a que los informantes claves relataron acerca de la existencia de lazos de amistad entre iguales en el aula preescolar.

2.3.1.-Dimensión “*Afinidad por intereses en común*”

Esta dimensión está relacionada específicamente a la vinculación, sobre todo, del infante con sus pares. De acuerdo con Álvarez y Jurado (ob. cit.), el infante al ingresar al jardín de infancia continúa con el proceso de socialización que inició en su hogar; al llegar al jardín, se incorpora a un nuevo grupo social de iguales, de lo cual Seco (ob. cit.) indica que se van desarrollando conductas sociales, el infante se ve

inmerso en una organización social con redes de dominio y cohesión; asimismo, este tipo de relación genera importantes efectos de socialización positiva, por lo que constituye una gran fuente de información al intercambiar vivencias, anécdotas, opiniones, entre otros. Este avance (Incorpora a un nuevo grupo social de iguales), ocurre por factores tales como las necesidades del niño siendo que la cobertura de dichas necesidades genera el establecimiento de vínculos afectivos, también se debe a las características del infante como es el caso de la etapa de desarrollo en que está, sexo, capacidades intelectuales, motivaciones e intereses (Seco ob.cit.).

Lo que significa que se hallará dentro de un pequeño grupo social con características muy similares, lo cual hará que surja cierta afinidad y por tanto, se produzcan vínculos de amistad entre iguales. Según Muñoz, Crespi y Angrehs (ob. cit.), el papel de los iguales es diferente al de los adultos; se trata de la oportunidad de encontrarse en igualdad de capacidades, condiciones e intereses. De allí que se forman interacciones entre iguales en un contexto concreto donde frecuentan la mayor parte del tiempo. De acuerdo con Baron y Byrne (ob. cit.), otros de los factores por los cuales surgen relaciones socio-afectivas entre iguales son: la edad del infante, etapa de desarrollo, sexo, motivaciones y actitudes. Es decir, se trata de elementos en común con sus iguales. Esto se puede notar en la información que arrojaron las informantes claves; dicha información es la siguiente:

...los niños tienden a formar relaciones niño con niño y niña con niña, entonces me ha pasado el caso que, pues cuando uno tiene las mesitas en el salón, voy a sentar una niña con un niño, la niña llora porque ella no se sienta con niños que tiene que ser con niñas y lo mismo pasa, pasa cuando siento un niño con una niña no, no le gusta (D1 55-60) ...se forman pequeños grupos de niños y entre ellos se la llevan bien, por ejemplo, cuando van a jugar, se nota que tienen un interés en común y eeh, por eso es que compaginan mucho, por lo que a todos les gusta jugar, lo que sea que estén jugando (D5 667-671)

Tomando en cuenta lo planteado por la informante D1, respecto a tratar de organizar pequeños grupos a partir de la perspectiva adulta, se halló con el hecho de que los infantes prefieren establecer reuniones tomando en cuenta sus propias perspectivas (características en común: sexo, edad, necesidades, intereses, entre

otros); de ese modo, es como se sienten a gusto. Imponer conformaciones de grupos sociales desde la perspectiva adulta parece alterar la dinámica social y psicológica infantil que surge espontáneamente en el aula.

La informante D5 destaca que una característica en común que logra reunir a niños o a niñas en un momento dado, es el juego. Delgado (ob. cit.), plantea que la actividad lúdica tiene la cualidad de satisfacer deseos inmediatamente, resulta una actividad grata que produce bienestar. Por esta y otras razones, los niños y las niñas se ven sumergidos en la magia del juego, que se convierte en un interés en común de los pequeños grupos de iguales dentro del aula. Además, de acuerdo con Wallon (citado en Hernández, ob. cit.) a partir de los seis años de edad se consolida la integración en el grupo, es decir, se dan juegos colectivos.

Es preciso recordar que el aula preescolar está pensada para atender pedagógicamente a niños y niñas entre tres años de edad y seis años de edad, pero dentro de este periodo, ocurren transición en los mecanismos psicológicos y sociales de los infantes; en otras palabras, a pesar de ser niños y niñas preescolares existen diferencias notables en el desarrollo a lo largo del período. Por tanto, en el aula pueden encontrarse niño y niñas que aún por su capacidad cognitiva limitada no logran colocarse en el lugar del otro también hay quienes cooperan con mayor facilidad en actividades de grupos de iguales y saben establecer de cierto modo la armonía en las relaciones de amistad.

En el gráfico se muestra la relación entre los hallazgos obtenidos su respectiva interpretación y la dimensión que surgió y las posturas teóricas. También se muestra la visión reflexiva de la autora de esta investigación.

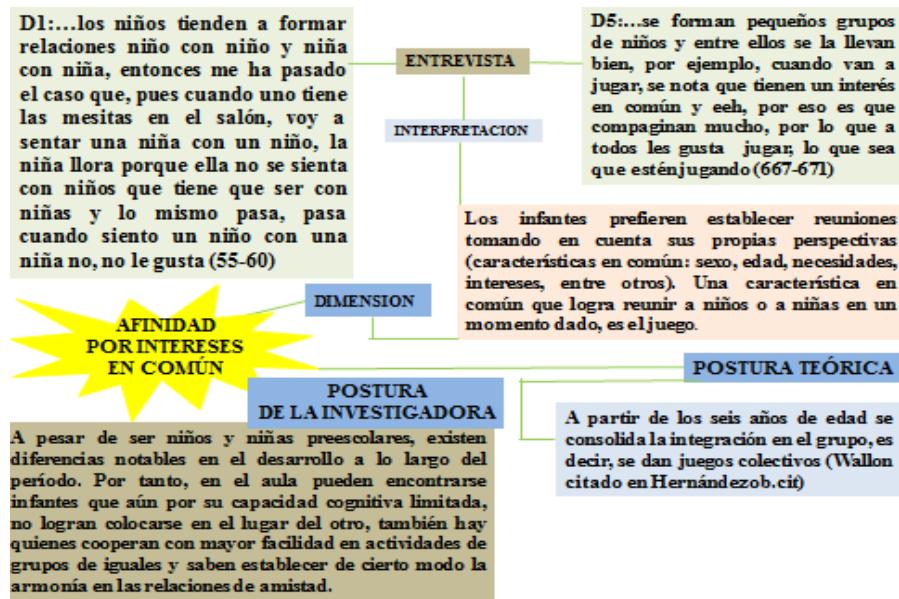


Gráfico N° 17: Contrastación de la Dimensión Afinidad por intereses en común

A través del grafico se puede demostrar a través de la relación entre los hallazgos empíricos y teóricos que en las relaciones sociales entre iguales no siempre son conflictivas, pues existen algunos aspectos afines que hacen que se conformen pequeños grupos de niños y de niñas en el aula preescolar de manera armoniosa. Estos aspectos suelen ser la edad, los intereses en común, el sexo, las necesidades, entre otros. De acuerdo con Wallon (citado en Hernández, ob. cit.), es a los seis años de edad cuando los infantes logran consolidar la interacción de grupos sociales entre iguales, de hecho, se dan los juegos colectivos, es decir, juegos que para desarrollarse pertinentemente debe existir cooperación de todos y cada uno de los jugadores.

La autora de esta investigación considera que, al tratarse de la edad preescolar, muchas veces en el aula no sólo hay niños y niñas de seis años de edad, también asisten menores, lo que podría implicar diferencias evolutivas entre iguales, por tanto, es posible que las agrupaciones sociales que se conforman en el aula, se vean amenazadas por limitaciones cognitivas propias de la edad y la madurez neurológica y psicológica.

A continuación, se presenta un gráfico por medio del cual se contempla la categoría “*Elaboración descriptiva de las relaciones sociales en educación preescolar*”:



Gráfico N° 18: Categoría Elaboración descriptiva de las relaciones sociales en educación preescolar

Como se puede apreciar en el gráfico, la categoría “*Elaboración descriptiva de las relaciones sociales en la Educación Preescolar*” hace parte de este proceso de análisis e interpretación por lo que no sólo se pretende estudiar la afectividad infantil en edad preescolar de forma aislada o independiente, sino también el contexto y la dinámica en que dicho fenómeno se modula y emerge en este caso, se hace referencia a las interacciones sociales entre educando y docente y entre educando y sus pares dentro del aula preescolar.

Esta categoría está compuesta por las sub-categorías (a) Relación docente-infante; (b) Interacción cognitivo-social; y, (c) Interacción afectivo-social. Estas sub-categorías están centradas con lo social, es decir, todo lo que implica interacción del

niño y la niña dentro del aula preescolar con sus iguales y con el docente. Por otra parte, gracias a las respuestas halladas en la entrevista, surgieron dimensiones que permitieron junto con los aportes teóricos, identificar interconexiones entre áreas del desarrollo infantil como es el caso de lo cognitivo con lo social y lo afectivo con lo social, de lo cual se obtiene que surgen las experiencias por parte de los infantes y el docente, estas experiencias están vinculadas a la afectividad infantil desplegada y modulada en el aula preescolar a partir de las relaciones sociales allí establecidas.

La autora de esta investigación considera que la categoría “*Elaboración descriptiva de las relaciones sociales en la Educación Preescolar*” es un constructo basado en una realidad socialmente construida, por lo que partió de una información versionada de los informantes clave, se trata de un resultado generado de un proceso relacional en tanto la construcción que cada informante clave moldea y la propia versión de la autora de la investigación. En otras palabras, esta categoría dio pie a la formulación de un conocimiento que partió de una experiencia compartida y dialogada, por lo que los hallazgos se constituyeron en forma construida entre investigadora e informantes.

3.- Categoría: Construcción de práctica profesional para favorecer el desarrollo afectivo en edad preescolar

Esta categoría surgió porque de las respuestas dadas en las entrevistas, se pudo apreciar globalmente, cierto grado de conocimiento teórico sobre la afectividad infantil, así como también se notó presencia de la aplicabilidad de un saber en cuanto a lo que respecta actitudes y conductas favorables e intervención pedagógica y actividades para favorecer el desarrollo afectivo de igual forma, se percibió la presencia de cierto grado de conocimiento en cuanto a la función y aplicabilidad de algunas técnicas para regular conductas negativas relacionadas con los procesos afectivos.

Tratando de analizar el tema sobre de la afectividad infantil, se tiene que este fenómeno constituye un constructo complejo y por tanto, a lo largo de los últimos tiempos han surgido teóricas de orden psicoanalítico, cognitivo, conductual, socio-

cognitivo, entre otras que ofrecen perspectivas múltiples para comprenderla. De acuerdo con Santrock (2003), esta diversidad de teorías hace que la comprensión sea una tarea difícil y cuando se cree que una teoría explica correctamente, surge otra y hace recapacitar sobre lo que se había interpretado y comprendido anteriormente. Como ya se dijo, la afectividad infantil conforma un tema complejo y con múltiples facetas y procesos, por eso ninguna teoría aislada puede ser capaz de encerrar todos sus factores y dinámicas de dicho fenómeno; cada teoría ha dado un aporte o una pieza para complementar el panorama de ésta y así evitar la construcción de una visión reduccionista.

Un docente trata de comprender la afectividad de sus estudiantes a través de una teoría implícita o a base de experiencias, pero este tipo de conocimiento no se fundamenta en razones rigurosas verificables; para Weinberg (2010) este conocimiento es menos fiable carece de capacidad para dar explicaciones y tiene mayor susceptibilidad a presentar sesgos. Dado esto, se diría que la docente corre el riesgo de formularse teorías erradas basadas en experiencias o bien, en el escaso conocimiento que tenga sobre teorías científicas.

De allí que, los planteamientos teóricos son indispensables para reorientar la práctica pedagógica y también para movilizar esquemas mentales que muchas veces están cargados de creencias, prejuicios, concepciones erróneas y otros que opacan la visión y condicionan los significados que el profesional de la docencia le da a su quehacer y a las cuestiones del acontecer diario en el aula. La categoría *“Construcción de la práctica pedagógica para favorecer el desarrollo afectivo en edad preescolar”* está compuesta por las siguientes sub-categorías: *“Educación emocional”* y *“Desarrollo de la Inteligencia interpersonal”*

3.1-Sub-categoría “Educación emocional”

La práctica pedagógica en la Educación Preescolar se lleva a cabo a través de fines y objetivos; busca desarrollar actividades didácticas y vivencias en general que orienten hacia el beneficio de la afectividad infantil; Ortiz (ob. cit.) considera que el docente ha de propiciar sistemáticamente experiencias de aprendizaje que impliquen

sentar bases para un sano desarrollo psicológico infantil. De acuerdo con Bisquerra (ob. cit.) el objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales: “...conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar.” (p. 17).

Llevar a cabo la educación emocional en la Educación Preescolar, significa que el docente debe preparar su intervención con la finalidad de orientar las actividades y circunstancias de tal modo que se conviertan en situaciones de aprendizaje que enriquecen el desarrollo afectivo infantil. En palabras de Vygotsky (ob. cit.), se trata de un proceso de cambio que lleva al infante, por medio de la intervención del otro más experto, al dominio de aspectos de su cultura y sus tradiciones, apropiándose de estas. De hecho, las muestras afectivas, es decir, los modos correctos e incorrectos de expresar sentimientos, podrían ser conductas aprendidas a través del otro, en otras palabras, la internalización de valores, normas de convivencia, formas de comunicación, entre otros, son aprendizajes guiados.

No obstante, la función principal de la educación emocional es intervenir “conscientemente” para favorecer el desarrollo afectivo infantil; para Vigostky “...el conocimiento y la actividad mental del niño se origina mediante la interacción con otras personas.” (De Tejada, Ríos y Silva, ob. cit., p. 80), y por esta razón el docente se convierte en un mediador capaz de guiar a los niños y niñas para el desarrollo de habilidades sociales y, en suma, el desarrollo de sus procesos afectivos.

De acuerdo con Vygotsky (ob. cit.), la Zona de desarrollo próximo, no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. La zona de desarrollo próximo, es decir, el otro (en este caso el docente) se encarga de activar las capacidades psicológicas que están por desarrollarse, pero no sólo la activa también las moviliza de tal manera que avance en su desarrollo, haciéndose cada vez más complejas. Estas capacidades psicológicas son el resultado o producto del desarrollo son algo que está en inicios de proceso o en pleno proceso.

Según Vygotsky (ob. cit.) la mediación social es de carácter instrumental. Por eso el docente debe aprovechar para desarrollar y cumplir objetivos establecidos en la planificación de la Educación Emocional; siendo guía constantemente el docente favorece el “resurgir” del nivel de desarrollo potencial no sólo en los aprendizajes que parecen estar relacionados con lógicas matemáticas o lingüísticas entendidas como precedentes del aprendizaje de la lectura y escritura, sino también, aquellos que son tocados de algún modo por lo afectivo.

Las dimensiones de la sub-categoría “*Educación emocional*” son “*Actitudes y conductas favorables*”, “*Intervención orientadora*”, “*Técnicas de regulación*”, “*Modelado o aprendizaje vicario*” y “*Actividades didácticas para favorecer afectividad infantil*”.

3.1.1.-Dimensión *Actitudes y conductas favorables*”

La dimensión titulada “*Actitudes y conductas favorables*” se refiere a las habilidades o cualidades personales que el docente ha de desarrollar. Las actitudes y conductas positivas en este caso son tomadas en cuenta como recomendación teórica que las docentes conocen y por tanto, alegan que las ponen en práctica. En tal sentido, Pozo y Crespo (ob. cit.) indican que se debe tener conocimiento es tomar y conservar la posesión de informaciones disponibles. En otras palabras, es estar familiarizado con determinada información y, por ende, transmitir a través de actitudes, conductas y comportamiento en general, lo referente a dicho conocimiento. De acuerdo con esto, las respuestas son las siguientes:

A través de gestos, abrazos, palabras bonitas...eso atrae a los niños y niñas, por lo general les gusta...y es lo que siempre le leído que se debe hacer frente a los niños... (D1 64-66) ...por supuesto yo le respondo a ella y a los otros amablemente sus palabras y también respondo con abrazos y les sonrío, muchos autores hablan de eso, de crear un clima afectivo positivo (D5 663-666) ...a mí me gusta indagar en los libros para analizar las causas que dan lugar a los conflictos, por qué se presentó el conflicto entre pares, y esto también lo hago escuchando muy atentamente ambas versiones (D5 728-730)

De estas respuestas, se tiene lo siguiente: “*...a través de gestos, abrazos, palabras bonitas ...es lo que siempre he leído que se debe hacer frente a los niños*”, “*...yo les respondo sus palabras...abrazos y les sonrío, hay mucha información que hablan de eso, de crear un clima afectivo positivo*”. Estos enunciados extraídos de las respuestas dadas, denotan expresión de actitudes y conductas positivas ligadas íntimamente con lo afectivo, también denotan que tales expresiones afectivas por parte de las informantes clave, son procedimientos que ponen en práctica por lo que son orientaciones a seguir y que vienen de planteamientos teóricos.

El enunciado “*...a mí me gusta indagar en los libros para analizar las causas que dan lugar a los conflictos...*”, está haciendo referencia a que la docente busca orientación pedagógica y/o psicológica para saber a qué se deben los conflictos y en función de eso actuar adecuadamente. Por otra parte, el enunciado “*...también lo hago escuchando muy atentamente ambas versiones*”, forma parte del repertorio de actitudes y conductas favorecedoras en el proceso afectivo infantil. De tal manera que, las docentes parecen aplicar y adaptar la teoría en su práctica diaria en lo que respecta a crear un clima positivo para resolver conflictos o para fomentar “buenas relaciones sociales dentro del aula”. En tal sentido, Hernández y Jaramillo (ob. cit.) indica que: “*...también educamos con actitudes y con las formas como nos comportamos*” (p. 88). Por eso, es elemental desarrollar actitudes y manifestar conductas positivas en la mayor oportunidad posible.

Se considera que una forma para desarrollar actitudes y conductas favorables, en caso de tener dificultad al respecto, es desplegando habilidades psicológicas de tal manera que el docente pueda ajustar estas reacciones a la mente y a los actos de los demás; una de las teorías que orientan esta intención son las “Inteligencias múltiples” de Gardner, específicamente la inteligencia interpersonal que corresponde a habilidades psicológicas que implican el entendimiento, control, modificación y exteriorización de los emociones o pensamientos hacia los demás.

En el siguiente gráfico se muestra la contrastación entre los hallazgos recolectados y su interpretación con la dimensión que emergió y la postura teórica

que se maneja actualmente. También se presenta una reflexión por parte de la autora de esta investigación:

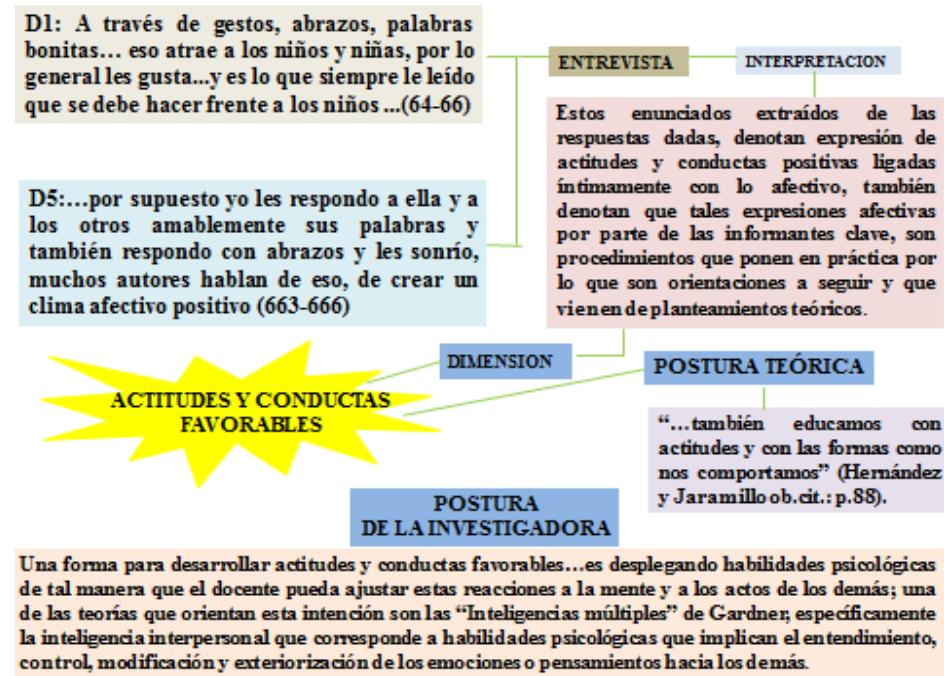


Gráfico N° 19: Contrastación de la Dimensión Actitudes y conductas favorables

Como se puede apreciar, las actitudes y conductas que manifiestan las docentes, son favorables, de ahí que surge la dimensión titulada de la misma manera. El hecho de manifestar actitudes y conductas favorables en las relaciones sociales dentro del aula preescolar, es elemental para potenciar los vínculos afectivos, su credibilidad como adulto modelo, por ende, es elemental para fomentar el desarrollo social y afectivo de los infantes. Cabe mencionar que, aunque no se tenga la intención de educar a través de actitudes quiera o no, se transmitirán mensajes por medio de las mismas; esto lo advierte Hernández y Jaramillo (ob.cit.), al destacar que se educa con actitudes y demás manifestaciones de comportamiento.

De allí, la autora de esta investigación, recomienda una forma para desarrollar actitudes y conductas favorables que consiste en desplegar habilidades psicológicas como estrategia cognitiva que le permita al docente, ajustar las reacciones a la mente

y a los actos de los demás, es decir, tratar de conciliar lo emocional, lo cognitivo y lo conductual hacia el exterior. Incluso menciona que una de las teorías que ayudan a lograr esta finalidad es la teoría de las inteligencias múltiples, haciendo énfasis en la inteligencia interpersonal, por medio de la cual se desarrolla la facultad para el entendimiento, control, modificación y exteriorización de las emociones o pensamientos hacia los demás. En suma, se tiene que las actitudes y conductas favorables son tomadas en cuenta en la práctica de las informantes clave y es algo que recomienda la ciencia, educar a través de estas manifestaciones proyectadas de manera positiva.

3.1.2.- Dimensión “Intervención orientadora”

Esta dimensión se refiere a las formas de actuación y acciones que el docente emprende en la perspectiva pedagógica de guiar a sus educandos. Según Sáez (2003): la intervención “...opera como determinante externo de la conducta del educando (p.394). Es decir que cuando una persona interviene en determinada conducta de otra persona, esta intervención actúa como condicionante; en otras palabras, la conducta se ve afectada por tal intervención. Llevando lo indicado al plano de los niños y niñas preescolares, la intervención implica intencionalidades y acciones para condicionar las conductas de estos.

En un preescolar, la intervención orientadora es elemental por lo que los niños y niñas en parte, tienen derecho a recibir consejos y orientaciones para aprender avanzar en su desarrollo integral y, por tanto, afectivo. Estas fueron las respuestas de las informantes claves:

...lo que hago en el salón es hablar con ellos, explicarles que son situaciones normales entre niños que pueden pasar pero que somos amigos y compañeros y que igual uno hace que se pidan disculpas para que quede ahí el conflicto (D1 30-33) ...cuando hay conflictos yo les hablo y trato de hacerles entender que cada quien piensa diferente y que esa no es la razón para irse a los golpes o gritos y que existen muchas formas de resolver (D2 306-308) ...se dialoga de cómo podemos ayudar a que esa diferencia se arregle y no se presente de nuevo. (D5 731-733)

De esta información se extrae lo siguiente: las docentes conversan con los niños respecto al conflicto y procuran ayudarlos a reflexionar sobre el asunto de tal manera que se llegue a feliz término: estas son las frases que emplean para orientar: “son situaciones normales”, “somos amigos y compañeros”, “cada quien piensa diferente”, “hay otras formas de resolver y que no se presente de nuevo”. Estos enunciados permiten interpretar que las docentes procuran ayudar a los niños y las niñas a avanzar en el desarrollo, entre otras cosas, en la capacidad empática, la comprensión emocional y la regulación emocional y conductual.

Se piensa que el docente no debe dejar de lado su función orientadora, siempre es preciso explicar con palabra sencillas las circunstancias que pueda estar presentándose en determinados momentos; de esta manera se va construyendo un puente que permitirá establecer una relación armoniosa entre el docente y los infantes. Los niños y las niñas en edad preescolar sienten curiosidad y quieren hacer preguntas, por esta razón el docente debe estar preparado para dar respuestas a dichas interrogantes más aún si se trata de diferencias entre iguale en torno a intereses y necesidades.

En el siguiente gráfico se expone la contrastación entre las respuestas de los informantes claves, su correspondiente interpretación, la dimensión que surgió y los planteamientos teóricos que versan al respecto. En el gráfico también se expone la reflexión por parte de la autora de esta investigación al respecto.

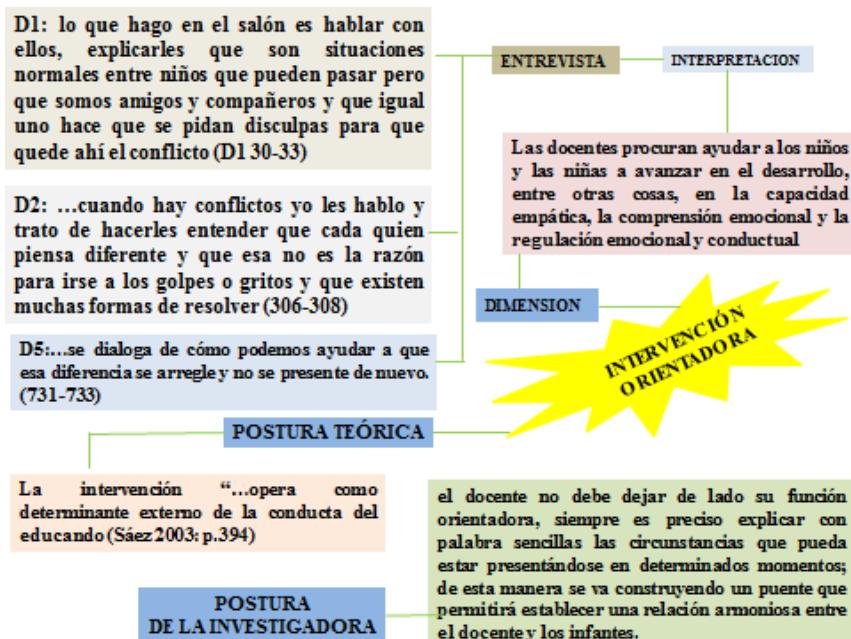


Gráfico N° 20: Contrastación de la Dimensión Intervención orientadora

De acuerdo con lo destacado en el gráfico, las docentes conversan con los niños respecto al conflicto y procuran ayudarlos de tal forma que puedan reflexionar sobre el asunto para que llegue a feliz término. Se trata de un diálogo que emplean para canalizar las emociones, conductas de arrebato, pensamientos de inconformidad, entre otras cosas por parte de los infantes; por esta razón, la dimensión que representa el grupo de respuestas en esta oportunidad se titula “Intervención orientadora”, cuya finalidad es, según Sáez (2003), operar como determinante externo de la conducta del educando; es decir, que la intervención se emplea para surtir efecto en la conducta de los niños y las niñas. Por tanto, las docentes emplean la intervención orientadora para acabar con el conflicto entre iguales de la manera que les lleva a aceptar y comprender que el mismo debe acabar y que por el contrario es mejor forjar lazos de amistad y cooperación.

3.1.3.-Dimensión “Técnicas de regulación”

La dimensión “Técnicas de regulación” está relacionada con aquellos procedimientos propios de la corriente conductista que suelen ser aplicados para

trabajar sobre determinada conducta. De acuerdo con Ocaña y Martin (ob. cit.), existen gran variedad de técnicas de este tipo; entre estas se halla técnicas para el aprendizaje de nuevas conductas o el aumento de la frecuencia de una conducta existente, técnica para mantener conductas y técnicas para reducir o eliminar. La información obtenida en la entrevista, refleja datos al respecto; estos datos son los siguientes:

...uno siempre se enfoca en resaltar lo bueno de los niños y les doy recompensas cuando se portan bien, por ejemplo, les digo “que bien te portaste” o le doy un caramelo, depende (D3 499-502) ...cada día se premia el niño o niña, su conducta durante la jornada (D5 887-888)

Como se puede apreciar, las dos informantes clave emplean la técnica del reforzamiento positivo, cuya función principal es el aumento de una conducta deseada. Según Muñoz, Crespi y Angrehs (ob. cit.), esta técnica consiste en presentar una consecuencia positiva cuando el estudiante manifiesta una conducta que se espera sea integrada en su repertorio conductual. Estos autores agregan que la técnica es muy utilizada en la etapa de educación infantil debido a que ayuda a incrementar y consolidar la frecuencia de conductas deseadas.

Se asume que la calidad de la relación educativa depende, en alto grado, de la capacidad del mediador, por esta razón es imprescindible que tenga una formación que le permita promover el desarrollo de las potencialidades del niño y la niña, lo cual ha de lograr a través de una adecuada mediación instrumental o mediación de los aprendizajes.

El gráfico que se presenta a continuación refleja el contraste entre las repuestas de las informantes clave, su respectiva interpretación, la dimensión emergente y la postura teórica. En este gráfico también se expone la postura reflexiva de la investigadora:

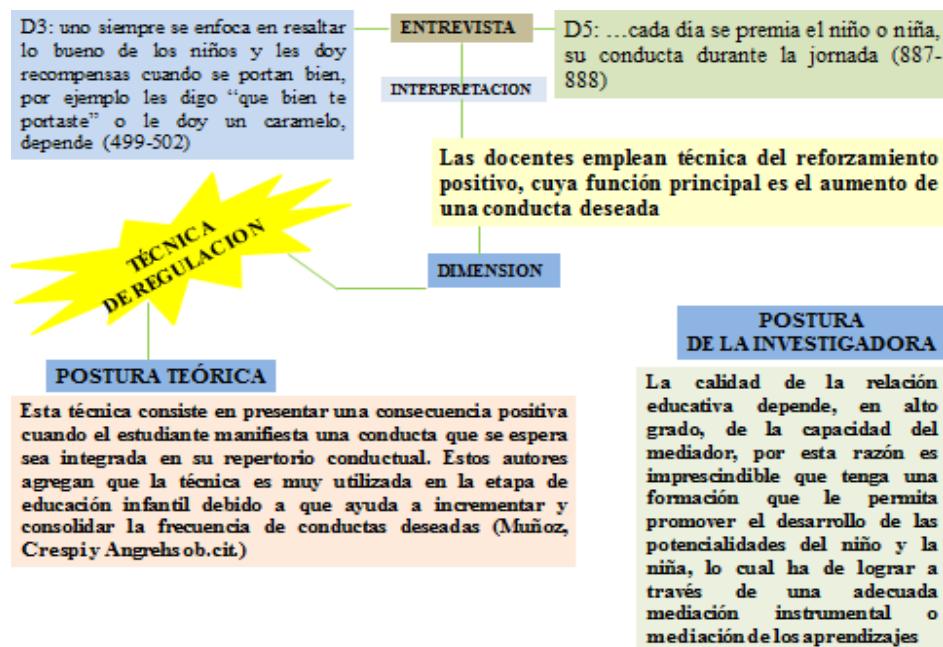


Gráfico N° 21: Contrastación de la Dimensión Técnica de regulación

Este cuadro permite visualizar que las docentes emplean técnica de reforzamiento positivo, cuya función principal es el aumento de una conducta deseada. De acuerdo con Muñoz, Crespi y Angrehs (ob. cit.), se presenta una consecuencia positiva cuando el educando manifiesta una conducta adecuada, lo cual suele llevarse a cabo comúnmente en los jardines de infancia. Ante esto autora de esta investigación cree más allá de emplear técnicas para incrementar conductas favorables, lo ideal es pensar en la construcción de la relación afectiva entre docente e infante donde el docente sepa mediar de tal forma que pueda promover el desarrollo de las potenciales del niño y la niña en todos los aspectos posibles. Por tanto, los hallazgos concuerdan con lo planteado teóricamente respecto al uso de la técnica de reforzamiento positivo, no obstante, es preciso pensar en mejorar la función mediadora para crear un ambiente afectivo favorable de aprendizaje y desarrollo.

3.1.4.-Dimensión “El modelado”

Esta dimensión forma parte del repertorio de las dimensiones en esta oportunidad por lo que tiene relación con las técnicas de regulación de la conducta,

sobre todo, con aquellas cuyo propósito es que el niño y la niña aprendan nuevas conductas positivas o aumenten las ya existentes. En este caso, la técnica consiste en servir de referencia para los infantes, Muñoz, Crespi y Angrehs (ob. cit.), plantean que el modelado, corresponde a que el infante observa e imita la conducta realizada por una persona significativa para él. Las informantes clave realizaron planteamientos al respecto:

...sobre todo yo trato de dar el ejemplo, para que aprendan observando mis conductas positivas (D1 33-34) ...pero ante la situación yo trato de estar calmada, y trato de demostrar que los comprendo, esto es para que ellos aprendan actuar como yo. (D3 381-383) ...otra cosa que hago es servir de modelo para ellos, donde trato de mostrarme paciente, la tolerante, respetuosa, cariñosa, comprensiva, cooperadora, de estas formas sé que estoy ayudando a crecer en el ámbito personal de esos niños y niñas. (D5 847-850)

A manera de síntesis se tiene que, las informantes claves manifestaron acerca de su labor como modelo para reflejar actitudes y conductas favorables, a fin de ser incorporadas en el repertorio de conductas por parte de los infantes. Sólo queda agregar como reflexión que la práctica constante de esta técnica con el tiempo se convertirá no sólo en nuevos aprendizajes para los niños y las niñas sino también para el docente puesto que se está en constante crecimiento personal y profesional. Por tanto, esta técnica es una forma de llevar a cabo procedimientos favorables para generar aprendizajes positivos para todos los actores del aula preescolar.

El siguiente gráfico presenta la contrastación entre los hallazgos, su interpretación, la dimensión “*el modelado*” y las posturas teóricas al respecto. Esta sinopsis se complementa con la postura reflexiva de la autora de esta investigación:

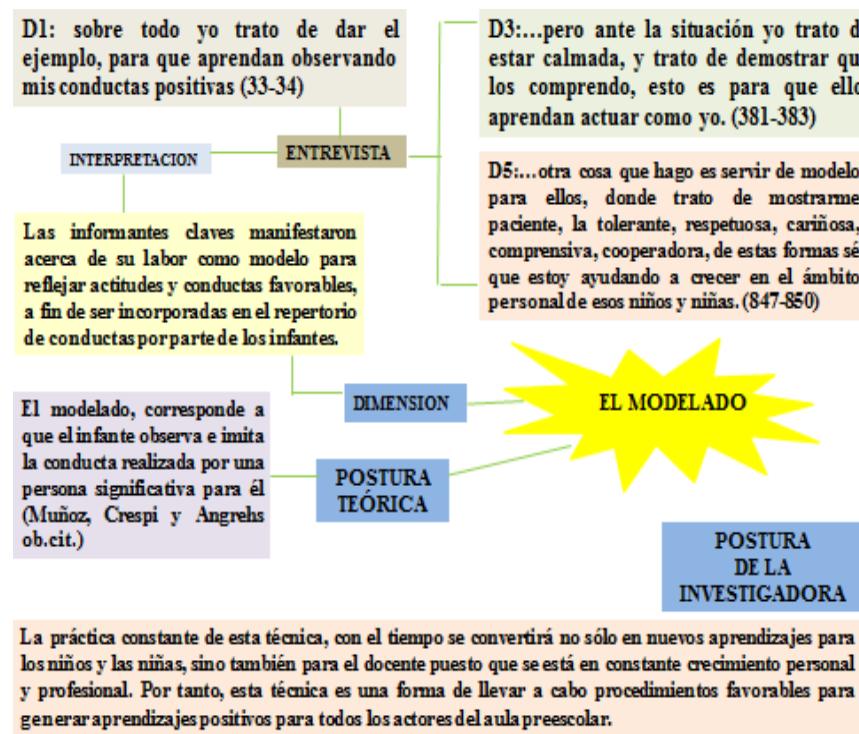


Gráfico N° 22: Contrastación de la Dimensión El modelado

En esta oportunidad se expone a través del gráfico, un contraste entre las respuestas de los informantes clave y lo teórico de lo cual se tiene que se corresponden en cuanto a que el docente debe ser un modelo, un guía; de allí el título otorgado a la dimensión que surgió durante los primeros momentos de interpretación. Según Muñoz, Crespo y Angrehs (ob. cit.), “el modelo” o “persona modelo” manifiesta conductas y demás formas de comportarse que son referencia para los educandos. Al respecto, la investigadora considera que es una excelente técnica que se debe emplear de manera constante hasta el punto de integrarla como forma natural de comportamiento cotidiano, lo cual favorecer un crecimiento personal no sólo para los niños y las niñas, sino también para el docente.

3.1.5.-Dimensión “Actividades para favorecer afectividad infantil”

Esta dimensión se involucra en esta investigación por lo que refiere a ciertas acciones que las docentes hacen para brindar bienestar al desarrollo afectivo infantil.

En esta oportunidad todas las informantes claves emitieron respuestas relacionadas a las actividades que llevan a cabo para tal fin. Las respuestas son las siguientes:

...crear grupo de trabajos, grupos de apoyo en el salón de clase de pronto de niños que estén un poco más adelantados, entonces los ubica uno con otros compañeros para que ellos hagan como trabajo colaborativo, (D1 99-102) ...yo programo actividades de compartir, respetar, dar cariño al prójimo, entre otros, y eso lo hago a través de actividades con títeres pero a su vez les pido que me ayuden a montar la obra de títeres y es cuando los veo en grupos colaborándose unos con otros, es muy bonita la experiencia (D2 302-305) ...Cuando les deleo una función, cuando digo Carlitos vamos a limpiar el salón porque está muy desorganizado, deleo funciones...Interactúa con las manos...se expresa... Por ejemplo, les digo: Bueno entonces Carlitos recoge los papeles de esta fila, fulanito me ayuda acomodar las sillas, ehh ellos se ofrecen también para colaborar, profe yo le ayudo a borrar el tablero y entre todos los organizamos, no sé si este bien la respuesta...pena...preocupada... (D4 631-637) ...trato de que se entusiasmen en ayudar a los demás, en jugar con los demás (D5 757-758)

Se puede visualizar que las informantes clave llevan a cabo gran variedad de actividades con la finalidad de propiciar un ambiente y situaciones de aprendizaje para el avance positivo de los procesos socio-afectivos de los infantes. Entre las actividades que las docentes desarrollan con los niños y las niñas se encuentran diferentes dinámicas de trabajo cooperativo, en algunas ocasiones agrupando niños y niñas con aprendizajes más avanzados para que sirvan de modelo o mediadores en el enriquecimiento de la dimensión afectiva de los niños con menor experiencia de aprendizaje.

También se propician actividades en que los niños y las niñas son productores y organizadores de las mismas; estas actividades tienen doble finalidad, la primera es que aprendan actitudes y conductas socio-afectivas de cooperación y solidaridad, en segundo lugar para trabajar los procesos afectivos relacionados con las emociones, los sentimientos, la moral, entre otros. En términos globales, las actividades mencionadas por las informantes clave están relacionadas con el trabajo en equipo para acrecentar actitudes y conductas positivas para el desarrollo socio-afectivo infantil. De acuerdo

con Ocaña y Martín (ob. cit.), el educador debe ofrecer a los niños diversas posibilidades didácticas para propiciar su desarrollo y aprendizaje. Es decir, que la Educación Preescolar debe proporcionar repertorios de oportunidades que permitan al niño y la niña desenvolverse de tal manera que logre avanzar en su ciclo vital de manera óptima.

Desde el punto de vista reflexivo, no cabe duda que la Educación Preescolar se caracterice por los principios de la lúdica, de la creatividad, del juego; a partir de estos principios las docentes propician un amplio repertorio de actividades didácticas, no sólo para favorecer la afectividad infantil sino también para potenciar todo lo relativo al desarrollo global de los educandos siempre y cuando se tome en cuenta las características del contexto socio-cultural, la etapa evolutiva, así como también las peculiares de cada infante incluyendo en esto los intereses y necesidades.

A continuación, se presenta el gráfico de contraste entre las respuestas obtenidas a partir de las informantes clave, la respectiva interpretación de estas, la dimensión que se describió en esta oportunidad y la postura teórica que la sustenta. También se presenta como complemento, la postura reflexiva de la autora de esta investigación:

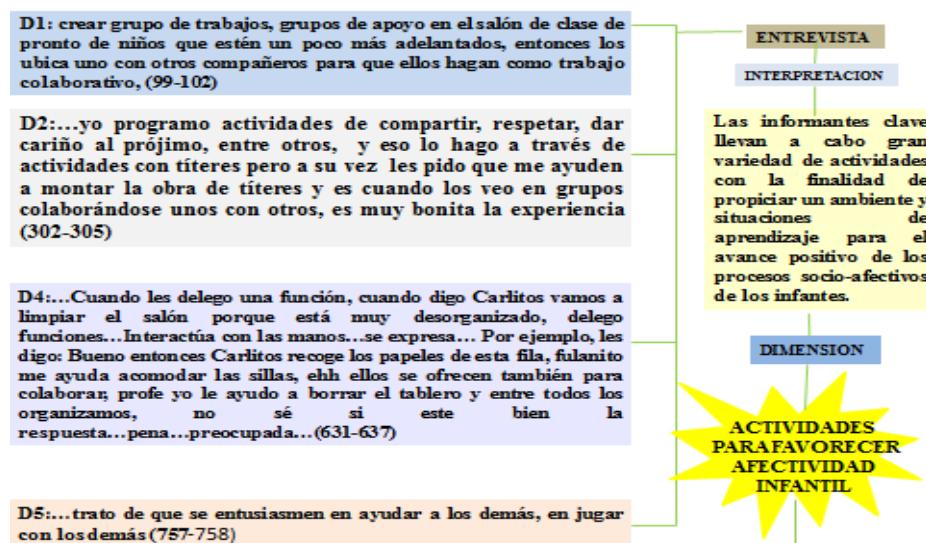


Gráfico N° 23: Contrastación de la Dimensión Actividades didácticas para favorecer afectividad infantil

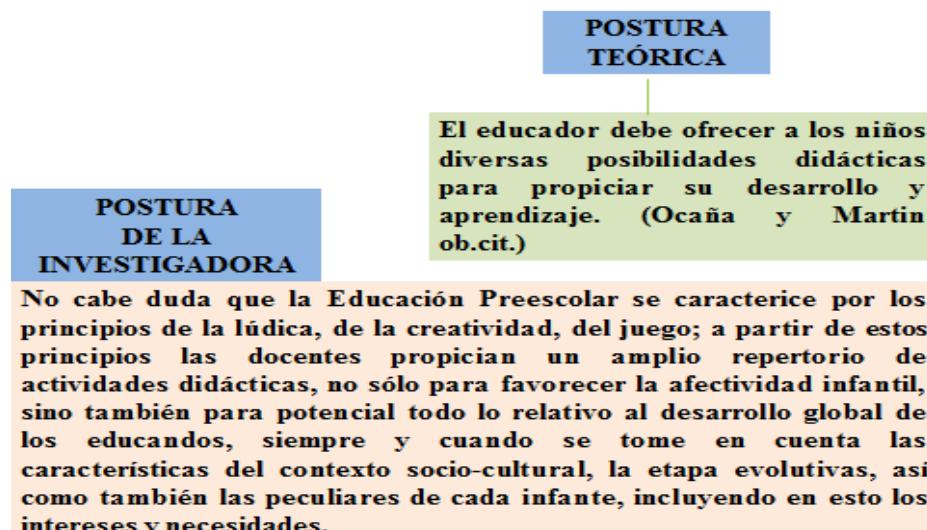


Gráfico N° 24: Contrastación de la Dimensión Actividades didácticas para favorecer afectividad infantil (Continuación)

En los gráficos N° 23 y 24 se manifiesta una correspondencia entre los hallazgos en la entrevista y lo teórico. De esta relación se obtuvo que en el preescolar se ha de llevar a cabo variedad de actividades con la finalidad de propiciar un ambiente y situaciones de aprendizaje positivo de los procesos socio-afectivos de los infantes. De hecho la autora de esta investigación admite que los principios de la lúdica, la creatividad y el juego son ejes elementales a tomar en cuenta cuando se trata de niños y niñas en edad preescolar, puesto que tomando en cuenta estos ejes se propician actividades didácticas para favorecer el desarrollo global y por ende el desarrollo socio-afectivo, tomando en consideración además, el contexto sociocultural en que el infante participa, las características propias de la etapa evolutiva que los infantes están atravesando y las necesidades e intereses de los mismos.

La categoría “*Construcción de la práctica pedagógica para favorecer el desarrollo afectivo en edad preescolar*” encierra un cúmulo significativo de posibilidades para el desenvolvimiento dentro de la práctica profesional del docente en el aula; estas posibilidades se traducen en actitudes, conductas, orientación pedagógica, actividades, técnicas y demás procedimientos que han de favorecer el

desarrollo psicológico y social del niño la niña a temprana edad. A continuación, se presenta la categoría descrita en grafico para mejor visualización:



Gráfico N° 25. Categoría Construcción de la práctica pedagógica para favorecer el desarrollo afectivo en edad preescolar

Esta categoría está caracterizada específicamente por una educación emocional positiva que llevan a cabo los docentes, puesto que sus respuestas se inclinaron al desarrollo de actitudes y conductas favorables, al empleo de una intervención orientadora que canaliza las manifestaciones socio-afectivas en pro del beneficio del infante y sus iguales; también aplican técnicas de regulación, específicamente aquellas de refuerzo positivo para ayudar a los infantes en el aumento de la frecuencia de conductas positivas.

Otra técnica que emplean los docentes, es la de ser un modelo, lo cual consiste en que este adulto sea un referente en cuanto a su comportamiento en general, es decir, demostrando sobre cómo comportarse en función de los demás incluso, sobre sí mismo; las docentes también realizan variedad de actividades didácticas para favorecer el desarrollo socio-activo infantil. De modo que, la categoría emergente en

esta oportunidad engloba la descripción de una educación emocional por medio de la cual se busca beneficiar el desarrollo psicológico y social del niño y la niña en la edad preescolar.

La autora de esta investigación considera que la categoría “*Construcción de la práctica pedagógica para favorecer el desarrollo afectivo en edad preescolar*” se trata de un constructo que identifica el “deber ser”, descifrado en el dialogo relacional e interpretativo entre informante e investigadora, basado en el desarrollo de la práctica pedagógica en torno a la promoción del desarrollo afectivo infantil en el preescolar, se trata de una versión a partir de una visión relativa de una realidad específica que recoge y sistematiza con sustento teórico, todo aquello de ese “deber ser” desarrollado en el diario devenir dentro de las dinámicas de las relaciones sociales entre el infante y sus iguales y entre el docente y el infante.

4.-Categoría: *Práctica pedagógica basada en teorías implícitas y educación incidental para el desarrollo afectivo infantil*

Toda persona adulta ha tenido una historia llena de vivencias y experiencias que han ido configurando sus actitudes, sus modos de pensar, sentir y actuar en relación con determinado tema. A esto no escapan los profesionales de la docencia mucho antes de ejercer su profesión a lo largo de su vida han venido realizando estas construcciones mentales que de alguna forma inciden en su práctica cotidiana; por eso surgió la categoría “*Praxis pedagógica basada en teorías implícitas y educación incidental para el desarrollo afectivo infantil*”.

A raíz de las respuestas obtenidas por las informantes claves quienes laboran como docentes en el aula preescolar se halló que la práctica pedagógica no sólo se guía por conocimientos basados en planteamientos teóricos universalmente aceptados en la comunidad científica, también es configurada o constantemente transformada por teorías implícitas. Ya lo decía Alliaud (2009), cuando afirmaba que “...el conocimiento del profesor se compone de creencias, ya que no siempre se basa en razones justificadamente ciertas; y de conocimientos personales, puesto que se construyen y validan a través de la experiencia” (p. 22). En otras palabras, este

conocimiento o bien, esta serie de creencias y/o concepciones se construyen en forma espontánea a lo largo de la vida e incluso, en sus actividades diarias de enseñanza convirtiéndose en un conocimiento práctico.

Las sub-categorías que surgieron para construir esta categoría fueron: “*Teorías implícitas*” y “*Educación incidental*”.

4.1.-Sub-categoría *Teorías implícitas*”

En torno a la Sub-categoría “*Teorías implícitas*”, se tiene que, la práctica pedagógica en la educación afectiva, no sólo se construye del conocimiento científico, también forma parte de esta construcción otros elementos implícitos en la subjetividad del docente. Como cualquiera otra persona, desde la infancia el docente ha venido creciendo, aprendido y desarrollándose a través de vivencias, experiencias, recuerdos, creencias, concepciones y costumbres, lo cual a veces predominan más que el conocimiento conceptual basado en teorías científica en la práctica pedagógica.

De acuerdo con Alliaud (ob. cit.): “...el conocimiento del profesor se compone de creencias, ya que no siempre se basa en razones justificadamente ciertas...” (p. 22), es decir, a veces está basado en un conocimiento poco fidedigno, un docente interpreta, por ejemplo, la afectividad infantil a partir de un conocimiento implícito o de una experiencia, lo cual no se fundamenta en razones rigurosas verificables. Esto puede conllevar a correr el riesgo de formularse teorías erradas basadas en el escaso conocimiento que pueda tener sobre teorías científicas.

Además, como dice Coom (2005), una de las barreras más importantes dentro de la labor educativa es la tendencia a aferrarse a una convicción, una creencia, una postura, un patrón de crianza y cegarse ante otras alternativas. Este bloqueo impide pensar en función de otras perspectivas para lograr una mejor adaptación a la dinámica de la circunstancia surgida.

Suele suceder que el docente no siempre da cuenta del uso de sus conocimientos de forma objetiva, pues en parte, a veces su práctica se condiciona a través de creencias, valoraciones o concepciones ante algunos temas relativos a lo socio-afectivo, por ejemplo, las formas de resolver una situación conflictiva o

controlar una conducta castigando o evadiendo pueden ser modos aprendidos cuando era niño es parte de su patrón de crianza y este aprendizaje emplea en circunstancias presentes a fin de controlar o resolver lo que parece ser un problema con respecto a los niños.

En esta subcategoría se hallan las dimensiones: “*Concepciones basadas en vivencias o experiencias*”, “*Minimización-evitación*” y “*Evitación-castigo*”; la primera dimensión es explícita, hace referencia a un conjunto de acciones y actitudes que el docente manifiesta, las cuales se justifican simplemente como un “deber ser” orientado por la moral, entre otras razones. La segunda y tercera dimensión se refieren a una construcción mental obtenida por vía cultural que lleva al docente a asumir una postura determinada acerca de cómo cree que se debe resolver los conflictos en el aula.

4.1.1.-Dimensión “*Concepciones basadas en vivencias o experiencias*”

En torno a la dimensión “*Concepciones basadas en vivencias o experiencias*”, las respuestas de los informantes claves fueron las siguientes:

...y lo que sé lo he aprendido con la experiencia y vuelvo aplicarlo en la actualidad (D2 327-328) ...Bueno, lo normal, lo que me enseñaron a mí cuando era niña, mis padres eran cariñosos conmigo, y creo que eso fue bueno para mí, por eso me baso en esa experiencia, si yo me sentí bien así, ellos también se sentirán bien al recibir cariño (D3 467-470) ...Y como no hacen caso, me toca elevar la voz y regañarlos, así como en los viejos tiempos, pues da buenos resultados (D5 767-768)

De esto se obtiene que los docentes aplican aprendizajes obtenidos en vivencias de la vida cotidiana; se puede mencionar también que son concepciones formadas sobre la base de dichas experiencias y vivencias pasadas, lo cual se manifiesta a través de conductas y actitudes positivas como expresar cariño y también por medio de procedimientos negativos como gritos y regaños. Queda suponer que lo vivencial es predominante debido a que, en comparación con los años de estudios académicos es mucho mayor el tiempo transcurrido a lo largo de la vida desde los

primeros años de vida y los aprendizajes obtenidos a lo largo de este tiempo pesan más en la vida del sujeto que los logrados en una academia.

Durante la labor con los niños y las niñas en el aula a veces incluso, está ausente el conocimiento teórico, que de hecho, está en constante actualización, es decir, la ciencia procura avanzar conforme cambian los tiempos y las circunstancias; lo que hoy se tiene contemplado en la ciencia es posible que mañana sea consolidado o inclusive, sea descartado para dar paso a otras alternativas y por eso, Alonzo (ob. cit.) dice que "...nuestra propia teoría personal siempre será inadecuada, porque los nuevos conocimientos y acontecimientos obligan a revisarla" (p. 140). Esto significa que los conocimientos que se tienen en el momento presente, en un mañana no muy lejano, será obsoletos y las concepciones o convicciones fijas en el ahora, serán en el mañana un obstáculo para adoptar otras posturas de visión sobre el mundo y su realidad.

El gráfico que se expone a continuación, refleja el contraste entre los hallazgos obtenidos en la entrevista, su respectiva interpretación, la dimensión *"Concepciones basadas en vivencias o experiencias"* y la postura teórica; como complemento se expone la posición reflexiva de la autora de esta investigación:

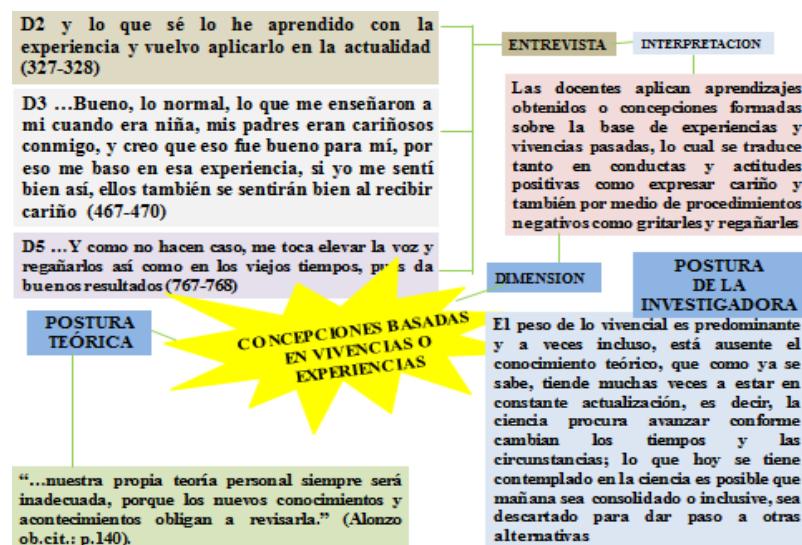


Gráfico N° 26. Contrastación de la Dimensión Concepciones basadas en vivencias o experiencias

Este gráfico denota sobre prácticas en el aula preescolar basadas en conocimientos empíricos, concepciones y convicciones por parte del docente, lo cual suele ser cuestionado por el campo científico al alegar que las teorías que construye el docente sobre la base de vivencias, experiencias y convicciones serán obsoletas en la medida en que se caractericen por un estado de fijado o formen parte de la zona de confort del docente, lo cierto es que los nuevos conocimientos invitan transformar el modo de concebir la vida y este constante cambio va haciendo que dichas teorías del docente vayan quedando cada vez más, desactualizadas.

Al respecto la investigadora agrega que a veces está ausente el conocimiento científico y el docente se maneja a partir de un conocimiento práctico construido más que todo a partir de vivencias presentes y experiencias pasadas, lo cual es probable que no le permita ir en busca de conocimientos científicos, tomando en consideración que este tipo de conocimiento está en constante cambio conforme va pasando el tiempo.

En síntesis, se tiene que se maneja una práctica pedagógica para el desarrollo afectivo infantil dentro de las relaciones sociales del infante con sus iguales y el con el docente, a través de vivencias, experiencias y convicciones que actúan como teorías implícitas, es decir, ocultas y en contraposición a lo que hace cuando se desarrolla una educación emocional positiva, sistemática, basada en planteamientos teóricos vigentes, cuidadosamente planeada y evaluada.

4.1.2.-Dimensión “Minimización-evitación y Evitación-castigo”

La dimensión “Minimización-evitación y Evitación-castigo”, aunque refieren también a técnicas para regular la conducta, a veces son usadas sin tener claro cuál es su propósito principal y qué efectos transcen tales genera. De las informantes clave se pudo obtener lo mencionado a continuación:

...pero cuando algunos de ellos se muestran muy inquietos, por ejemplo, empiezan a molestar a sus compañeros, me retiro y trato de ignorarlos, me refiero a los que están molestando a los demás. (D1 106-108) ... si veo que es un conflicto o una situación que no pasa a mayores que se puede solucionar en el momento, pues mi actitud es,

incluso de indiferencia y lo considero irrelevante (D4 581-583) ...muchas veces me ha tocado implantarles un castigo, porque toca controlar esas emociones o conductas negativas (D3 413-414) ...si veo que cometieron una falta, me están diciendo una mentira, que no me están diciendo la verdad, me ofusco y aplico medidas de castigo para que no lo vuelvan hacer pero para que ellos vean que siempre hay que estar con la verdad, no porque yo sea así hacia ellos. (D4 583-587)

Como se puede observar, la informante D1 admite que a veces prefiere alejarse e ignorar al niño o niños que están fastidiando a sus compañeros, pero al parecer no se percata que dicho procedimiento resulta ser contraproducente por lo que, en lugar de mediar durante el acontecimiento, está permitiendo que los niños que están siendo fastidiados, se sientan abrumados e irrespetados y por otro lado, también está permitiendo que el infante inquieto mantenga la conducta indeseada en ese momento. De acuerdo con Ocaña y Martin (ob. cit.), con la minimización-evitación se está perdiendo la oportunidad de hablar con los niños y niñas acerca de los sentimientos y las emociones que están sintiendo en esa circunstancia y además no se puede ayudar a superar el problema presentado.

De las respuestas obtenidas en las entrevistas también se extrajo, por ejemplo, lo siguiente: “*...muchas veces me ha tocado implantarles un castigo porque toca controlar esas emociones o conductas negativas*”. En esta oportunidad la técnica es el castigo. Según Muñoz, Crespi y Angrehs (ob. cit.), el adulto aplica esta técnica creyendo que las emociones negativas deben ser controladas, que reflejan un mal carácter o debilidad. En otros términos, el castigo frustra la manifestación de emociones y conductas negativas porque son consideradas improductivas.

Como se puede observar, el docente lleva a la práctica las concepciones, creencias y demás construcciones mentales con base en experiencias y vivencias, lo cual se convierte en su conocimiento práctico, por medio del cual influye en el aprendizaje y desarrollo afectivo de los infantes de manera positiva o de manera negativa, pues se trata de concepciones, convicciones o conocimientos que no han sido construido sobre la base de la psicología y la pedagogía infantil.

Brofrembrenner (ob. cit.), dice que la escuela es uno de los contextos en que el niño se encuentra en contacto directo, es el lugar donde interactúa con los agentes

socializadores que se encuentran allí, como es el caso del docente; este adulto interactúa en otros contextos donde el niño no está presente pero afecta indirectamente al mismo; un ejemplo es cuando el docente recibe charlas de un especialista en el campo de la psicología infantil o asiste constantemente a una iglesia para oír el sermón; al asimilar lo escuchado y transformarlo en sus propias creencias y concepciones, el docente actuará en función de estas en el aula y de esta manera los otros contextos sociales que no tienen relación directa con el infante, afectaran en él o ella.

Probablemente el docente está experimentando ciertos obstáculos cognitivos que afectan su actuar. De acuerdo con Maya (ob. cit.), los obstáculos cognitivos están relacionados con lo epistemológico; para este autor: "...son conocimientos que por diversas razones se han establecido tradicionalmente como verdaderos y que las personas, sin mayor análisis o acción crítica, terminan irreflexivamente aceptándolos y aplicándolos como tal, sin preocuparse de contrastarlos o cuestionarlos" (p. 19). Es decir, la persona se apropiá de un conocimiento sin percatarse de si está o no desactualizado o, si es adaptable a las particularidades del contexto, lo cual podría suceder con algunos docentes; asumen conocimientos de una forma estable y sin actualizaciones.

Otro obstáculo son las conceptualizaciones. De acuerdo con Maya (ob. cit.), "Las conceptualizaciones nos llegan a través del conocimiento que obtenemos por diferentes modalidades como el estudio, la lectura o la investigación, pero también por las experiencias directas que tengamos con los hechos de la realidad" (p. 12). Es decir, las conceptualizaciones se construyen por medio de la vertiente científica pero también por medio de la vertiente vivencial. De manera que, las docentes podrían conceptualizar la afectividad infantil no sólo del conocimiento construido a través de sus estudios y lecturas, sino también a partir de la experiencia.

Maya (ob. cit) también plantea que "...esas concepciones no tienen suficiente validez, pero la forma, quizás memorística, o empírica como se adquirieron no le han permitido cuestionar muchos comportamientos de su práctica y le han condenado a actuar de manera rutinaria" (p. 14). Dicho de otro modo, las conceptualizaciones no

tienen consistencia científica, la cuestión es que la manera como se fueron construyendo es lo que hace que la propia persona no las cuestione.

De esta forma, las vivencias y experiencias conforman la base, en gran parte, de las teorías implícitas que condicionan las formas de actuación del docente hacia los niños y las niñas lo cual resulta riesgo, puesto que no siempre una experiencia o una vivencia generan valoraciones, percepciones o concepciones que favorezcan el desarrollo afectivo infantil. Sin embargo, separar las teorías explícitas de las teorías implícitas del docente es algo utópico, ambas funcionan de forma interrelacionada, se complementan, aunque haya en algunos casos, valoraciones y/o percepciones que no correspondan con los planteamientos científicos vigentes. La idea es saber equilibrar ambos ámbitos y no darle toda la fuerza a uno de los dos porque la realidad social no es estática y pretender resolver problemas o sobrellevar circunstancias haciendo caso sumiso siempre a convicciones o percepciones que son estáticas o bien, a teorías clásicas es realmente no estar preparado para lo inesperado en el aula.

Por lo tanto, se considera que el docente debe nutrirse de la ciencia que está en constante transformación, pero también hacer reflexión y extraer lo útil y provechoso de lo vivencial que aún pueda congeniar con la dinámica social actual. De esta manera, el docente también estará en constante transformación tanto como profesional como personalmente porque de todos modos estas dos dimensiones se unen en su quehacer cotidiano bien sea de forma consciente o inconsciente.

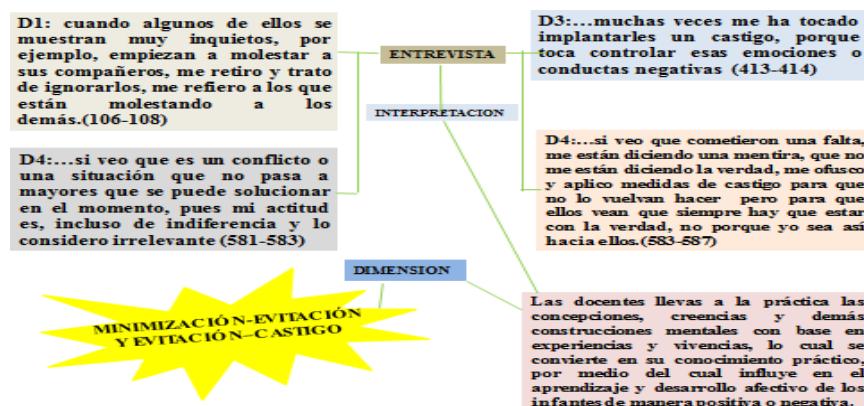


Gráfico N° 27: Contrastación de la Dimensión Minimización-evitación y Evitación-castigo

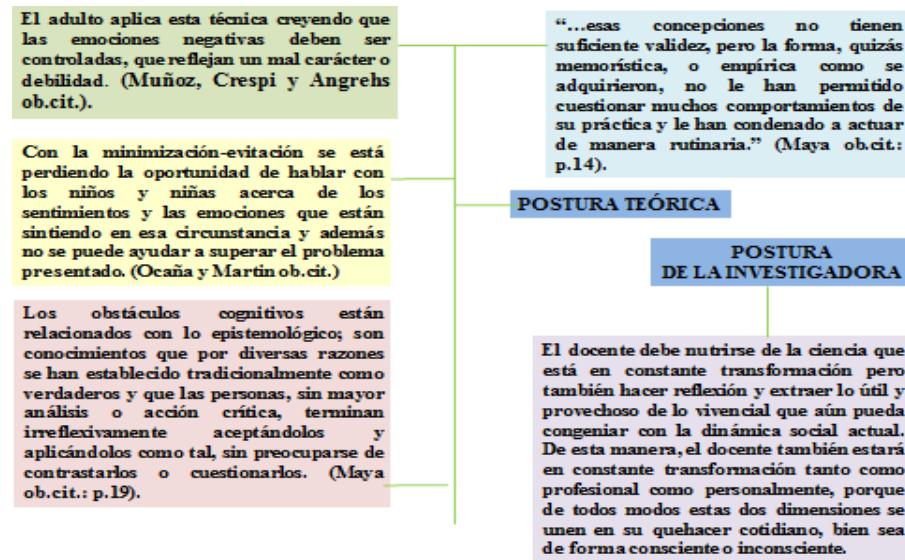


Gráfico N° 28: Contrastación de la Dimensión Minimización-evitación y Evitación-castigo. (continuación)

En los gráficos N° 28 y 29 se demuestra de manera resumida lo hallado en la realidad y lo que se contempla en lo teórico sobre algunas formas de resolver situaciones conflictivas o conductas problemáticas que surgen entre iguales en las relaciones sociales dentro del aula preescolar. En similitud a la dimensión anterior estas formas de procedimiento que emplean los docentes se basan en teorías implícitas, las cuales generalmente no se fundamentan en postulados teóricos sino sobre la base de vivencias o experiencias, lo cual resulta ser arriesgado por no saber realmente cuáles serían los resultados de estos procedimientos.

La autora de esta investigación recomienda que el docente debe estar en constante actualización de conocimientos, lo que implica estar estudiando para construir nuevas formas de práctica pedagógica en correspondencia con las características del contexto sociocultural y las características de los infantes del ahora tanto de manera particular, como ser social.

4.2.-La sub-categoría “Educación Incidental”

Esta sub-categoría está relacionada con la categoría anterior por lo que no se basa en teorías científicas y su particularidad hace referencia a un tipo de educación espontánea e inconsciente, condicionada como la sub-categoría anterior, por nociones, conceptos, teorías, creencias, pensamientos, prejuicios, costumbres, estereotipos, valores, valoraciones, recuerdos de experiencias o vivencias, patrones y otros que se relacionan entre sí generando la forma de actuar o ciertas actitudes por parte del educador.

Según Maya (ob. cit.), el docente podría estar experimentando un obstáculo de carácter actitudinal. Este autor plantea que “...las actitudes son modos profundos de enfrentarse a sí mismo y a la realidad, o maneras de pensar, amar, sentir y comprometerse...Son disposiciones mediante las cuales la persona acepta o no...” (p. 14). En términos más sencillos, las actitudes son maneras de reaccionar, dar valores y actuar de conformidad y muchas veces el educador no está consciente del efecto que está generando con su actuar en un momento dado. De hecho, estas son circunstancias que suceden frecuentemente, lo cual hace parte de la llamada educación incidental, según Ortiz (ob. cit.): “...el ser humano actúa como piensa y piensa como siente...” (p. 43). Es decir, que la configuración afectiva o actitudinal predomina sobre la configuración cognitiva y esta dinámica se manifiesta en la conducta. El educador es un ser humano, por ende, sucede dicha situación.

Esta sub-categoría se creó porque se construyeron dimensiones que agrupan un conjunto de ideas halladas en las respuestas de los informantes clave, las cuales denotan la predominancia de convicciones, percepciones, estereotipos o bien, actitudes que no están en correspondencia con planteamientos teóricos de la ciencia actual en torno a cómo debe manejarse los asuntos relacionados con la afectividad infantil. Este apartado está dedicado específicamente aquellas circunstancias en que se está educando la afectividad de los niños y niñas de forma inconsciente y sin medir hasta qué punto está siendo afectada negativamente.

4.2.1-Dimensión “Indisposición por factores adversos”

Las dimensiones que estructuran la sub-categoría “Educación Incidental” son: “*Indisposición por factores adversos*” y “*Paralenguaje*”. Respecto a la primera dimensión, la información obtenida fue la siguiente. En torno a la primera dimensión, consiste en un constructo que se creó para agrupar las respuestas de las informantes clave, en las cuales denotan su estado de indisposición para laborar; dicho estado emocional se debe a factores, algunos propios de la persona y otros externos que también indican en su motivación. La segunda dimensión hace referencia a un lenguaje implícito que acompaña generalmente de forma inconsciente, al lenguaje verbal y que muchas veces tiene mayor poder de incidencia en los demás. Algunas respuestas de las informantes clave relacionadas con la indisposición por factores adversos comentaron, fueron las siguientes:

...aunque reconozco que a veces me desmotivo por lo que nuestra paga no es buena y a veces es mucho el trabajo, más de lo ideal y eso ocasiona agotamiento a diario...trabajar con niños y luego trabajo administrativo... es agotador (D1 49-52) ...en este momento en semejante situación que nosotros estamos viviendo hoy en día, deprime, desmotiva, pues ya tenemos un año así (D3 438-439) ...con mis dolencias yo hago lo más fácil para mí (D4 561) ...Muchas veces he sentido desconcierto, me he sentido desanimada, porque quiero enseñar a mis pequeñines valores, nuevas maneras de ver las cosas, y aunque trate allí en el aula de hacerlo, en las familias ocurre totalmente lo contrario (D5 788-791)

Tomando en cuenta lo planteado por las informantes clave, se observa que la indisposición por parte de las mismas se debe a cuestiones relacionadas con el sueldo, exceso de trabajo, la situación actual referida a la pandemia de la Covid-19 y aspectos políticos que afectan de algún modo la dinámica social y económica; la indisposición de las docentes también se asocia a la existencia de enfermedades crónicas y a la intransigencia y falta de cooperación por parte de la familia de los niños y las niñas.

La mayoría de los factores adversos que inciden en el estado emocional del docente provienen de otros ambientes (lugares o situaciones), donde los educandos no están presentes físicamente pero también influyen en estos es como lo explica

Brofrembrenner (ob. cit.), un exosistema se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo pero en los cuales se generan situaciones que afectan a lo que ocurre en el entorno que contiene a la persona en desarrollo o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno. De modo figurativo, se tiene que los cuidadores son participantes activos en lugares o situaciones donde no están los infantes, pero al afectar negativamente al cuidador, este reflejará en la interacción con los niños y niñas su verdadero estado emocional (indisposición) a través de actitudes o comportamiento general, lo cual podría también afectar negativamente a los pequeños.

No obstante, se cree firmemente que el trabajo con infantes debería activarse a través de una motivación intrínseca, puesto que de ellos hay mucho que aprender y entre esos aprendizajes está el hecho de ver la vida sin tantas complicaciones y tratar de rescatar los buenos recuerdos, así como también hacer uso de la Resiliencia para asumir la labor docente como un reto en una nueva etapa tratando de depurar prejuicios y pensamientos fijados que ocasionan las desmotivaciones. Como dice Becoña (2006), es preciso recurrir a la Resiliencia para “...sacar lo positivo de todo aquello que parece negativo...” (p. 130). De esta forma, se irá desarrollando otras formas de concebir la vida o cualquier situación adversa y procurando también desarrollar el pensamiento creativo para dar solución a lo que se pueda resolver.

A continuación, se presenta un gráfico de contraste entre los hallazgos, su interpretación, la dimensión “*Indisposición por factores adversos*” y los postulados teóricos que los sustentan. De igual manera se expone la postura de la investigadora.

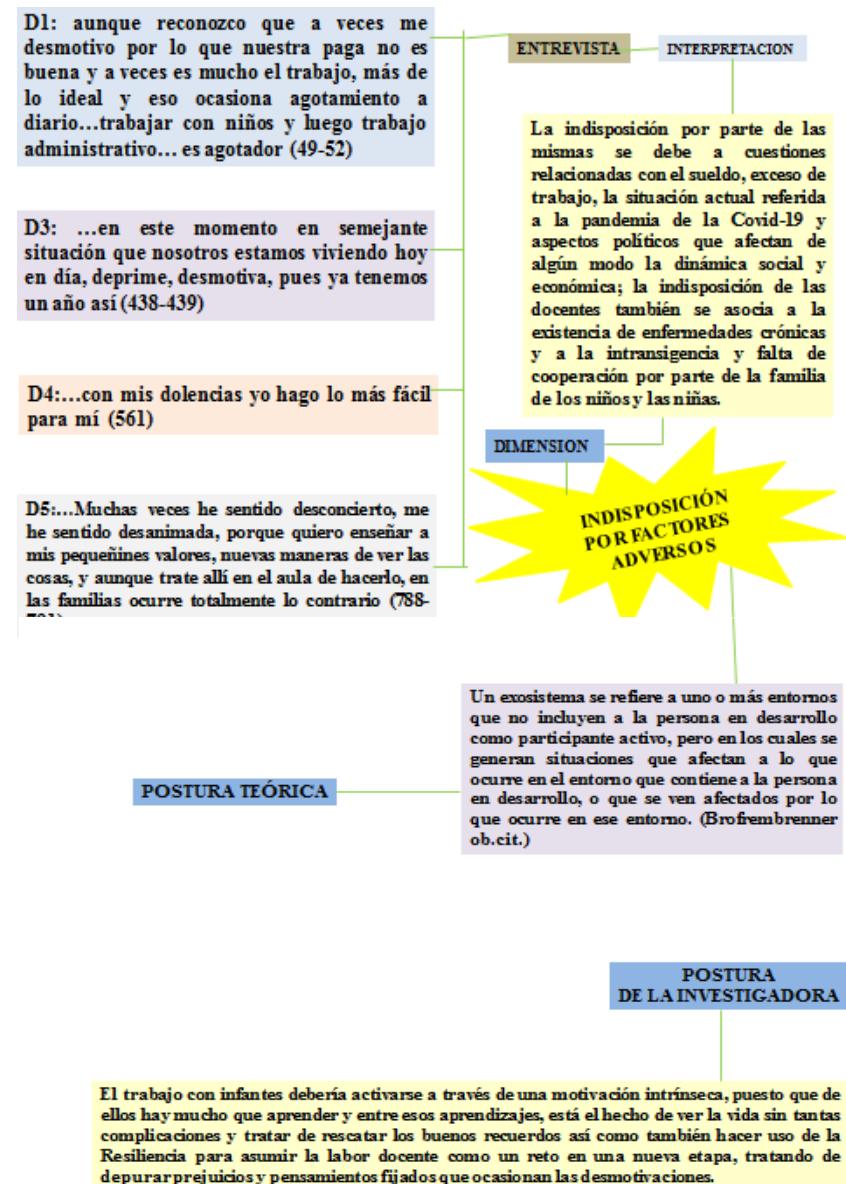


Gráfico N° 29. Contrastación de la Dimensión Imposición por factores adversos

Se puede apreciar en la sinopsis presentada entre los gráficos 30, que los docentes se sienten indispostas para laborar en el aula de Educación Preescolar y esto sucede debido a diversos factores endógenos y exógenos existentes que inciden negativamente en cada de estos adultos haciendo que sus actitudes y conductas en las relaciones sociales con los niños y las niñas, sean desfavorables. La Teoría de

Brofrenbrenner (ob. cit.), explica sobre ambientes donde participa el cuidador (padres, educadores, otros), donde los niños no están presentes físicamente; en estos ambientes sucede algo de tal forma que le afecta directamente al cuidador y posteriormente afectará de manera indirecta al infante.

Es lo que suele suceder en las aulas de educación preescolar, las docentes se sienten indispidas por lo que, por ejemplo, les afecta negativamente tener un sueldo que no alcanza para cubrir sus necesidades básicas y por tanto, esta indisposición se ve reflejada a través de reacciones desfavorables por parte del docente hacia el infante, lo cual podría conllevar a la dificultad para construir vínculos afectivos con los infantes. Ante esta situación, la investigadora considera que el docente debe procurar desarrollar una motivación intrínseca para interactuar con los infantes, pues de ellos hay mucho que aprender y también considera que se hace preciso emplear como estrategia psicológica, la Resiliencia, a través de esta se aprende a ver y a seleccionar de la vida, las cosas positivas, de manera que pueda proyectar la labor docente con pensamientos positivos y sin prejuicios.

4.2.2.- Dimensión “Paralenguaje”

Esta dimensión surgió en este estudio a raíz de hallar en las respuestas de las informantes clave, planteamientos que dan razón de mostrarse ante los niños y las niñas con doble discurso o doble mensaje. Según Ortiz (ob. cit.): “...no es importante sólo lo que decimos, sino cómo lo decimos” (p. 48). O sea, junto con el mensaje expresado verbalmente, se emite otro de tipo no verbal que tiene incluso, mayor importancia que el verbal. Por ejemplo, el tono de voz, la expresión facial o corporal, entre otros, transmiten a los infantes tanto o más que las palabras. Al respecto se obtuvieron los siguientes comentarios:

Casi siempre los conflictos son relatados por ellos mismos y buscan que uno les escuche, pero a veces estoy tan ocupada que ellos se dan cuenta que no estoy prestándoles atención, aunque yo les diga que si. (D1 34-37) ...A veces los niños quieren contarme acerca de lo que les está sucediendo con el compañero o la compañera, y a veces reconozco que por motivos de indisposición, a veces no les prestó

atención totalmente y ellos lo notan, me dicen que no les estoy poniendo cuidado, porque no estoy mirándolos sino que estoy haciendo otra cosa (D5 800-804)

Esta información permite deducir que las informantes claves están siendo evaluadas por los niños y las niñas; ellos están valorando los momentos en que requieren que sus demandas sean atendidas por el docente y en efecto, ocurre lo contrario a lo esperado. El paralenguaje está relacionado con actitudes que muchas veces son inconscientes; al expresar algo en forma verbalmente también podría estar expresándose de forma no verbal, lo cual puede ser determinante en la relación con los infantes.

A manera de reflexión, se considera que el docente debe evaluar su actuación diaria, pues de esta manera, podrá encontrar actitudes y conductas que vienen por parte de él o ella y que de alguna manera podrían estar perjudicando el desarrollo psicológico del niño y la niña. No sólo se trata de concienciar al respecto el siguiente paso es remediar el incidente con conductas y actitudes favorables sobre todo que sean genuinas y sinceras, puesto que esto lo perciben los infantes.

El siguiente gráfico contiene el contraste entre los hallazgos obtenidos en las entrevistas en esta investigación, su respectiva interpretación, la dimensión “*paralenguaje*” y la postura teórica que la sustenta. En el gráfico también se contempla la postura reflexiva de la investigadora:

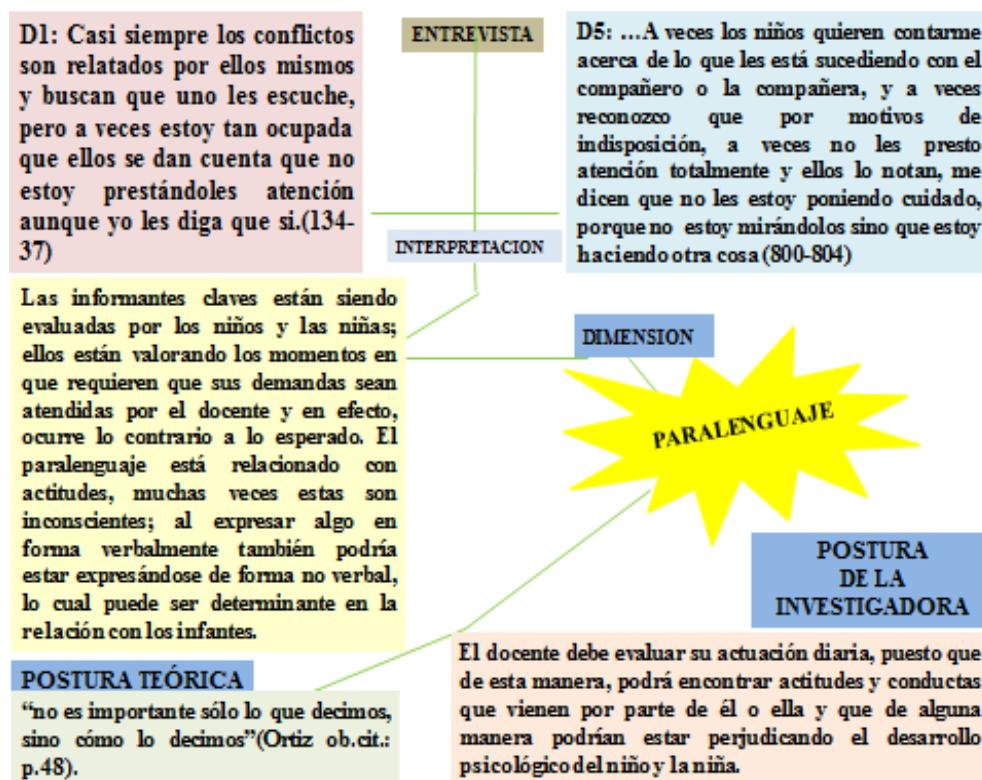


Gráfico N° 30. Contrastación de la Dimensión Paralenguaje

De acuerdo con la panorámica planteada en el gráfico, el docente es evaluado por los infantes, pues ellos (los infantes) valoran los momentos en que requieren que sus demandas sean atendidas por este adulto y en efecto, ocurre lo contrario a lo esperado. Esto es explicado por Ortiz (ob.cit.), al mencionar que no sólo se le transmite a los niños y las niñas lo que se dice verbalmente, sino también la forma como se dice, lo que implica el uso de doble discurso o el denominado “paralenguaje”.

La investigadora piensa que el docente debe reflexionar a diario sobre su actuación en las relaciones sociales con los niños y las niñas dentro del aula preescolar, puesto que de esta forma podrá hallar actitudes y conductas suyas y que de alguna manera perjudican el desarrollo psicológico de los infantes. No sólo es concienciar al respecto también se trata de solucionar el incidente que haya ocurrido

relacionado con sus conductas y actitudes, transformándolas y manifestándolas de manera positiva.

A continuación, se presenta de manera gráfica, la categoría *Práctica pedagógica basada en teorías implícitas y educación incidental para el desarrollo afectivo infantil*:



Gráfico N° 31: Categoría Práctica pedagógica basada en teorías implícitas y educación incidental para el desarrollo afectivo infantil

Como se puede observar en función de la categoría “*Práctica pedagógica basada en teorías implícitas y educación incidental para el desarrollo afectivo infantil*”, el problema de la incongruencia conocimiento–actitudes del docente radica en que vive en una constante disociación entre lo que actualmente es y lo que fue, entre lo que hace y lo que cree, entre lo que sabe y/o conoce y lo que siente entre las ideas y las acciones, todo lo cual no siempre van por el mismo camino. Por ende, si el docente desea mejorar su práctica, su forma de hacer las cosas, deberá reflexionar sobre sus concepciones, prejuicios, creencias y actitudes que están inmersas implícitamente en su quehacer. Muchas veces lo que se concibe no es lo que se

ejecuta; no obstante, ello sería lo esperable: que haya una gran congruencia entre la teoría, lo que se piensa y la práctica.

De todos modos, si el docente tiene una concepción reduccionista de lo que implica la afectividad infantil, los vínculos y relaciones socio-afectivas en lugar de una visión o concepción integral la consecuencia será conducir su actuar en torno a esto. Para favorecer las relaciones afectivas dentro del preescolar, el docente tiene que derribar muchos obstáculos como los mencionados a lo largo en esta categoría emergente, entre otros; sólo así es como puede tener cabida en su intervención o práctica pedagógica generando una educación emocional o afectiva para favorecer los procesos socio-afectivos infantiles. Un docente, siempre debe planificar su práctica, y aunque como se manifestó antes, es decir, lo afectivo está en lo explícito e implícito de todo (en lo intencional o no intencional), igual debe prever objetivos, contenidos, estrategias y la respectiva evaluación. En este caso se está haciendo referencia a la Educación emocional.

La categoría “*Práctica pedagógica basada en teorías implícitas y educación incidental para el desarrollo afectivo infantil*”, es un constructo que le permitió a la autora de esta investigación explicar las acciones y actuaciones de los docentes de Educación Preescolar relativas al sentido opuesto del “deber ser” en cuanto al desarrollo de la afectividad en la infancia. La autora de esta investigación comprende que dicho constructo está basado en una información dialógica, interpretada inicialmente por informantes y posteriormente por ella, de allí que a partir de esta categoría (y las descritas anteriormente) se desplegó una aproximación teórica que intenta explicar una realidad versionada y relativa, la cual puede cambiar en función de los significados y las percepciones de docentes actores en otro escenario educativo y por ende, en otro contexto socialmente construido.

CAPITULO V

APROXIMACIÓN TEÓRICA

Luego de análisis y la interpretación de los resultados, se procedió a elaborar la aproximación teórica con la cual, según Martínez (ob.cit.), se obtiene una estructura conceptual, inteligible, sistemática y coherente para ordenar el fenómeno estudiado. Como indica el autor, el fin de esta estructuración conceptual fue crear una imagen representativa, red de relaciones que le otorga un sentido al objeto de estudio; de allí que fue preciso visualizarlo como un universo simbólico cultural enigmático del cual inicialmente se indagó, recogiendo datos aislados aparentemente inconexos, se analizaron y establecieron relaciones para luego dar origen a una interpretación profunda y a la vez se procuró originar una visión amplia dentro de lo que se pueda abarcar en una dinámica socio-cultural compleja implícita; es decir, se realizó un recorrido inductivo en que se partió de datos concretos y aislados de la realidad observada para luego construir una red de relación conceptual que dio como resultado un aproximación de esta realidad.

El objeto de estudio develado en el contexto se identificó como la afectividad infantil, y la dinámica en la cual este fenómeno estuvo implícito y explícito, fueron las relaciones sociales en el contexto educación preescolar. En esta investigación, pese a la enigmática complejidad que implica la afectividad infantil a partir de los significados del docente de Educación Preescolar, como se indicó en las anteriores líneas, se intentó dar un acercamiento conceptual o tangible a esa realidad estudiada; esta aproximación ha sido el resultado de un proceso minucioso y sistemático de categorías y sub-categorías interpretativas, las cuales constituyen constructos basados en una realidad socialmente construida que partió de una información versionada de las informantes clave, son el resultado de un proceso relacional en tanto la construcción que cada informante clave moldea y la propia versión de la autora de la investigación. Una vez organizada y relacionadas las categorías y sub-categorías,

están en conjunto arrojaron una categoría de mayor magnitud que dio la posibilidad de explicar la afectividad infantil en las relaciones sociales dentro del aula preescolar a partir de la perspectiva pedagógica.

Los elementos categóricos destacaron: (a) Particularidades que se presentan en la afectividad infantil dentro del aula preescolar; (b) Características de las relaciones sociales dentro del aula preescolar; y, (c) Formas de abordaje práctico relacionado con teorías científicas (educación emocional), teorías implícitas y educación incidental por parte del docente en el aula preescolar en torno al desarrollo socio-afectivo infantil. Esta realidad hallada pudo explicarse en apoyo de un sistema teórico-conceptual, cuya función fue otorgar matices para orientar la interpretación del objeto de estudio en la dinámica y contexto socio-educativo planteados. De esta manera se construyó una aproximación teórica que se presenta a continuación:

Aunque la afectividad en la infancia es semejante a la afectividad experimentada en las etapas evolutivas posteriores, esta se distingue a partir de particularidades que complejamente la definen y delimitan notoriamente. Estas características particulares intentan precisar cómo es y cómo se manifiesta durante la etapa infantil y advierten de las interconexiones de aspectos y procesos aparentemente inconexos, aquellos propios del sujeto (lo normativo y lo individual) como lo relativo a lo externo especialmente lo social; estas interconexiones posibilitan la constante construcción o condicionamiento de la afectividad infantil.

Yuni y Urbano (ob. cit.), plantean que el desarrollo humano y por ende, el desarrollo afectivo “...depende de influencias normativas especialmente aquellas relacionadas a procesos madurativos de naturaleza biológica (fenómenos esperables tendencialmente para una estadio específico)” (p. 26). Es decir, que todos los seres humanos experimentan la incidencia de factores internos en su organismo, a través de estos factores (procesos madurativos de naturaleza biológica), surge en el desarrollo lo esperado sucesivamente.

Para Ocaña y Martin (ob. cit.), además de la maduración y el temperamento, el desarrollo afectivo también se ve influenciado por el proceso de socialización. Lo que significa que la afectividad sucede progresivamente tanto por factores endógenos

como por exógenos (lo social) y aunque esta explicación es adaptable a la hora de caracterizar la afectividad en las siguientes etapas evolutivas, durante la infancia la afectividad denota características que precisan su particularidad.

De acuerdo con Martin y Madrid (2005), la afectividad infantil tiene su propio proceso, implica el momento de la vida en que el sujeto es incorporado por primera vez a un grupo de personas, este grupo social es la familia, la cual será la primera en incidir significativamente en los procesos afectivos del infante. La infancia es una etapa de la vida del sujeto que va desde el nacimiento y culmina entre los 5 o 6 años de edad aproximadamente, culmina con la llegada de la etapa evolutiva denominada “niñez”, es la transición entre el nido materno y/o familiar y las relaciones sociales en otros contextos, por tanto, irá construyendo nuevos aprendizajes que incidirán en su desarrollo afectivo, el cual, al mismo tiempo figurará en el progresivo de desarrollo global.

El hecho de experimentar la afectividad durante la primera etapa de la vida extrauterina es el primer indicador que denota particularidad si la intención es establecer una correlación entre esta y la afectividad vivida en la niñez, la pubertad, la adolescencia, la juventud, la adultez y la vejez. Se trata de un momento en la vida en que se sientan las bases para determinar el desarrollo de la personalidad, la socialización y las relaciones sociales futuras.

Álvarez y jurado (2017) consideran que la vida adulta dependerá de estos primeros años de vida; los aprendizajes y las experiencias afectivas vividas durante la infancia indicarán la senda del desarrollo y deslindará significativamente la etapa adulta. Entonces, la afectividad infantil implica “...el compuesto de afectos, emociones y sentimientos que influyen poderosamente en el resto de las capacidades y funciones y constituye uno de los ejes de la personalidad” (Seco, ob. cit., p. 73). Es decir, la afectividad es traducida en afectos, emociones y sentimientos, pero la diferencia es que, durante la etapa infantil, la afectividad contribuye en la conformación y asentamiento de bases de la personalidad.

La afectividad es dinámica, no se detiene, pues existe un proceso constante de fusión intrincada entre maduración, temperamento y demás factores endógenos con

los factores exógenos; como se ha indicado, esta intrincada ocurre a lo largo de toda la vida, pero inicia a partir de los primeros años de vida y es cuando el sujeto se halla en el contexto familiar. Según Berger y Luckman (2015), el sujeto desde que nace es inducido en la dialéctica de la sociedad, le corresponde internalizar la manifestación de los procesos subjetivos de los demás que, como resultado, se vuelve subjetivamente significativo para él y este proceso inicia estando interacción con la familia.

Desde la estadía intrauterina, el sujeto parece tener interacción con la madre, Seco (ob. cit.), dice que a partir de ese momento el sujeto se forma “...con capacidad de aprender, pre-orientado a buscar y preferir estímulos sociales y necesidades de vínculos afectivos con algunos miembros de su especie.” (p. 37). De allí que, el sujeto durante la etapa intrauterina es capaz de aprender a partir de lo social y de esta manera se va configurando en todos los ámbitos posibles que la madre (lo social) le proporcione. Por eso, autores como Calderero (2014) dicen que la familia y las relaciones familiares constituyen la primera y principal influencia en la educación de los niños, pues desde que el corazón del sujeto empieza a latir, se halla en el contexto familiar y, por tanto, este contexto es el primer factor social condicionante de sus procesos afectivos.

Bronfrenbrenner (ob. cit.) plantea que en el ambiente familiar se constituyen los primeros vínculos afectivos, las oportunidades de relación y comunicación, la adaptación social y psíquica, la interacción e interdependencia de sus miembros, los sistemas de creencias y valores. De allí que la familia es formadora por excelencia, es decir, la familia es el primer factor social condicionante de las emociones, afectos, conductas, adaptación, relaciones sociales y, por ende, del desarrollo socio-afectivo.

El sujeto aprende modos de ser y de comportarse dentro de su familia; su desarrollo se halla en una progresiva acomodación entre su propia capacidad activa y el entorno social inmediato (también cambiante). Este proceso es incidido por las relaciones que se establecen entre el primer entorno social y otros contextos de mayor alcance en los que están incluidos esos entornos (Bronfrenbrenner, ob. cit.). En otros términos, el niño y la niña avanzan progresivamente en su desarrollo socio-afectivo a

la vez que interactúan activamente con la familia, esta última es condicionada por otros entornos en los que a pesar de no estar presentes los infantes, estos también se ven influenciados, pero de forma indirecta.

La teoría de Bronfenbrenner se ajusta de manera oportuna en cuanto a explicación de la dinámica en las relaciones familia-infante; muchas veces las situaciones que se les presenta a los padres en otros contextos les afectan de tal manera que esto incidirá en el trato hacia los infantes. Esta influencia familiar otorgará a los niños y las niñas, aprendizajes, por ejemplo, sobre cómo debe comportarse, cómo tratar a los demás, cómo expresarse verbalmente dentro de un grupo social, entre otros.

Gran parte de los aprendizajes el niño y la niña los alcanzan en el hogar, según como sean tratados, actuarán de la misma forma en otros contextos. Para bien o para mal en función de su desarrollo socio-afectivo, esto es una forma de determinar un conocimiento al respecto; según Piaget (ob. cit.) estos aprendizajes se van estructurando en esquemas para llevar a cabo posteriormente una clase específica de secuencias de acción. Es decir, lo que aprende el niño y la niña en el hogar, por ejemplo, en cuanto a la forma de tratar a alguien, constituye un conjunto de esquemas (mentales) que implica un despliegue de conductas que guardan relación con dichos esquemas, es decir, si un niño aprende en el hogar a tratar a los demás con gritos, esto se convierte en un aprendizaje (esquema) que aplicará a través de la misma forma de manifestación en otros contextos, tal como suele suceder en el aula preescolar.

Piaget (ob. cit.) considera que el esquema es una habilidad establecida que sirve de base para otros esquemas que se vayan incorporando. Como se dijo, el niño trae al preescolar, conductas aprendidas en el hogar que son la base de otros esquemas o aprendizajes posteriores que irá laborando activamente en interacción con otros contextos sociales o dinámicas precisas como son las relaciones sociales entre iguales. Entonces, las conductas manifestadas en la infancia pueden ser resultado de un aprendizaje en el hogar y por tanto, incide en el desarrollo socio-afectivo infantil.

Es indiscutible el hecho que el primer contexto social con el cual el infante tiene contacto y desarrolla aprendizajes dentro de este, es el hogar o la familia; el niño

y la niña internalizan lo que ven, lo que escuchan, la forma como los tratan, la forma en que unos tratan a otros dentro del hogar y esto constituye las primeras pinceladas para las relaciones sociales fuera de este contexto socio-afectivo. Los aprendizajes que ocurren en el hogar como dicen Amar, Abello y Tirado (ob. cit.), son la base de la internalización cultural.

Delval (2004) plantea que las relaciones socio-afectivas con los padres: “...pone en marcha determinados estilos de interacción que modula el tipo de relación y que tiene determinadas consecuencias a nivel el desarrollo personal y social” (p. 33). Por tanto, los padres son los primeros formadores y el aprendizaje del niño y la niña despliega formas de relacionarse con los demás, lo cual influirá tanto en sí mismo como en los demás. No cabe duda que esto tiene que ver de alguna u otra manera con los patrones de crianza.

Según Ocaña y Martín (ob. cit.), existen estudios sobre diversos patrones de actuación de los padres en cuanto a la educación de sus hijos. De esta diversidad surgen tres estilos educativos con diferentes efectos de socialización de los infantes: (a) autoritario, que se refiere al alto grado de control y exigencias de madurez, bajo nivel de afecto (explícito) y comunicación; (b) permisivo, referido al alto grado de afecto y comunicación pero con escaso control de conducta y exigencias de madurez mínimas; y, (c) democrático, alto nivel de afecto explícito y comunicación, contrastado con alto nivel de control y exigencias de madurez ajustadas.

Cual sea el estilo educativo que los padres apliquen, el niño la niña serán afectados psicológica y socialmente. Cada infante es un mundo diferente, es posible que la cultura en el entorno social predomine y condicione la forma de crianza, pero a veces la forma de hacerlo está ligada a experiencias personales, estudios, profesión, entre otros. Las relaciones sociales dentro del aula preescolar se ven muy marcadas por distintas formas de manifestar afectividad y socialización y esto es el reflejo de lo que acontece en el entorno familiar.

Por eso, es imprescindible diagnosticar la afectividad del niño y niña en el aula preescolar desde sus relaciones con sus familiares, de tal forma que la causa de sus conductas, formas de participación social o manifestaciones afectivas se deban al

estilo de patrón de crianza por parte de los padres. Si la madre otorga cariño, atención, comprensión y respeto al infante, este actuará de la misma forma hacia los demás, pues es la manera como ha aprendido a desenvolverse socialmente.

Como se mencionó anteriormente, es preciso tener en cuenta que un infante en edad preescolar también puede ser influenciado por otros contextos no directos, donde participan los cuidadores (padres y educadores). Esto demuestra lo compleja que es la dinámica social en torno a la formación de los sujetos desde los primeros años de vida; sin interactuar con otros entornos sociales, el niño y la niña reciben condicionantes de estos entornos a partir de la interacción directa con la familia.

La afectividad en palabras de García, González y Martín (2013): "...se puede definir como la forma de expresar estados afectivos que posee el ser humano en relación consigo mismo y a su entorno social" (p. 20). Esta definición, en un primer instante parece denotar lo estrictamente lo afectivo, es decir, es como si la afectividad o bien, el desarrollo afectivo pudiera visualizarse como un conjunto de procesos que se despliegan de forma independiente de otros procesos del desarrollo global pero en un segundo intento, se halla en la definición el 'término "estados", el cual significa "condición" pero más allá de eso tiene implícito "actividad cognitiva", es decir, el sujeto siente, percibe, codifica y organiza, en palabras de Piaget (ob. cit.), asimila y acomoda. Definitivamente se está hablando de aprendizajes en lo afectivo.

La afectividad es un proceso y a la vez el resultado de la interconexión de diferentes aspectos y mecanismos del desarrollo integral; tal como se dijo, entre lo afectivo y cognitivo; para Piaget (ob. cit.): "No hay mecanismo cognitivo sin elementos afectivos...no hay un estado afectivo puro sin elementos cognitivos" (p. 19). La etapa preescolar u "etapa preoperatoria", llamada así por Piaget (ob. cit.), se caracteriza por la función semiótica.

Según Piaget e Inhelder (1984), a finales del periodo sensorio motor que va de los cero a los dos años de edad surge una función fundamental para la evolución de las conductas ulteriores y que "...consiste en poder representar algo por medio de un significante y que sólo sirve para esa representación: lenguaje, gesto...lo cual se designa con la expresión de función semiótica" (p. 59). Es decir, que el infante entre

dos y tres años de edad posee la capacidad de establecer una representación mental que consiste en recordar objetos o circunstancias que no están en su presencia y esta representación se traduce en pensamiento, imaginación y se exterioriza a través de las conductas o expresiones que son observadas.

Piaget e Inhelder (ob. cit.), dicen que la función de representar algo por medio de un significante denominado funciona semiótica, es alcanzada debido a la manifestación de conductas, entre estas, la imitación diferida, el juego simbólico y la evocación verbal. La imitación diferida es la conducta que permite al niño reproducir una acción en ausencia de un modelo, a medida de ejemplo, la imitación diferida consiste en que el niño piense en la conducta del otro y luego este repita, aunque el otro no lo esté haciendo. Es así como algunos niños y niñas en edad preescolar tienden a imitar conductas afectivas, bien sean calificadas “positivas” o “negativas”, sin necesidad de que la persona a quien se le observó la conducta, lo esté haciendo en ese mismo momento. Los niños y las niñas reproducen conductas afectivas por lo que han observado a otros llevarlas cabo, bien sea familiares, docentes e iguales.

La función semiótica se trata de una capacidad cognitiva, al fusionar la semiótica del infante preoperatorio con lo afectivo, se extrae de allí otra característica particular de la afectividad infantil, los niños y las niñas en edad preescolar, reproducen conductas afectivas y aunque en esta oportunidad parece ser imitación, lo cierto es que es una forma de aprendizaje, eso lo advierte Bandura (citado en Hernández, ob. cit.) al destacar que “...el aprendizaje humano está condicionado, además de por otros tipos de aprendizaje, por el que implica la observación y la imitación”(p. 15). De hecho, para Melero, Rebollo y Bernal (2007), las conductas afectivas, las cuales tienen oportunidad de oír o ver los niños son numerosas, especialmente a través de los animales, la familia, el entorno y los medios de comunicación. Es decir que los niños y las niñas son reproductores en potencia de conductas.

De allí que, lo afectivo y lo cognitivo se fusionan para manifestar afectividad, en la edad preescolar esta fusión se da de diversas maneras, una de estas es la imitación de conductas afectivas, de hecho, fue un hallazgo obtenido en este estudio.

Posteriormente con la maduración neurológica, psicológica y la experiencia, el niño y la niña irán tomando comprensión de lo que significa cada conducta en lo afectivo, pero si el egocentrismo y la limitación de la comprensión emocional aún están presentes en él o ella, es posible que aún no se inicie ese proceso de comprensión. Por el momento, la función semiótica se halla presente en la afectividad infantil, en las relaciones sociales del infante con sus iguales o con el docente. Una de las particularidades de las conductas afectivas manifestadas en el aula preescolar, es el carácter de imitación.

Tanto en la afectividad infantil como en la afectividad de las etapas evolutivas posteriores se manejan códigos lingüísticos de índole afectiva; Zecchetts (2002), dice que estos establecen las reglas de los signos expresamente construidos para significar. Es decir, son modos del lenguaje por los cuales entre individuos se entienden en cuanto a interpretación o significado que le otorgan; para Gómez (2002), “...cualquier evento lingüístico está determinado tanto por las elecciones efectuadas por los hablantes como por las condiciones sociales, culturales y políticas imperantes...” (p. 35). En otras palabras, los individuos se comunican bajo los mismos patrones del habla y de este modo, comparten un mismo sentido, lo cual es tomado como algo característico de un grupo social o cultural.

En el caso del niño y la niña en edad preescolar, estos emplean códigos lingüísticos pero inicialmente sobre la base de la función semiótica, en otros términos, “...un te quiero”, son reflejos o reproducciones de comportamientos observados por parte de los niños” (Sandoval, ob. cit., p. 244), este tipo de evocación verbal no llega a formar parte del vocabulario del niño y la niña de manera innata, es algo que han tenido que escuchar, aprender sobre todo, por primera vez, para reproducir posteriormente en otros momentos y situaciones similares.

Pero el infante también irá aprendiendo poco a poco al lado de los mayores o iguales a asignarle un significado a esas evocaciones verbales afectivas, pues como dicen Brofrenbrenner (ob. cit.) y Vygotsky (ob. cit.), el niño es un ser social desde que nace y la interacción social permitirá su desarrollo. Tomando en consideración esto, los niños y las niñas aprenden a relacionarse con los demás desde los inicios de

su vida gracias a los aprendizajes que alcanzan interactuando socialmente, es decir, aprenden conductas y códigos lingüísticos estando en contacto directo con los demás y una de las formas de aprender es a través de la función semiótica.

Es preciso aprovechar la función semiótica del infante preoperatorio para que observe, reproduzca todas aquellas maneras de expresiones verbales positivas y sobre todo, aprenda aplicarlas en momentos pertinentes esperando que poco a poco alcance su respectivo significado (en su momento evolutivo), porque para lograr buenas relaciones sociales, es elemental disponer de un buen desarrollo afectivo y parte de este viene ganado a partir de aprendizajes relacionados con comportamientos generales positivos que traen resultados favorables tanto para sí mismo (a), como para los demás.

La dimensión cognitiva, según Piaget (ob. cit.), se traduce en esfuerzos del sujeto por comprender y actuar en su mundo y lo afectivo. En cuanto a lo afectivo, para Ortiz (ob. cit.): "...el ser humano desarrolla distintos procesos afectivos que constituyen vivencia y/o regularidades afectivas que influyen y deciden su actuación por determinado periodo de tiempo, por lo que tienen un carácter humano" (p. 7). En síntesis, lo afectivo y lo cognitivo determinan y demarcan el comportamiento en general. Entonces, pese a que "...el funcionamiento y la estructura tanto del ámbito cognitivo como del ámbito afectivos son isoformos...se conjugan en la acción" (Piaget, citado en Ortiz, ob. cit., p. 122); lo cognitivo y lo afectivo tienen sus propias funciones, pero en el pensar, sentir y actuar, existe una interconexión entre ambos, en este caso se puede hacer referencia a la capacidad del sujeto para regular sus procesos afectivos y de esta manera adaptarse al momento determinado.

En el caso de la edad preescolar (o preoperacional, siguiendo a Piaget, ob. cit.), otra característica peculiar en torno a la afectividad tomando en cuenta la conexión cognitivo-afectivo es que algunos infantes presentan limitaciones en cuanto a identificar, nombrar y comprender que las emociones que sienten los demás pueden ser diferentes a las que siente él o ella, durante esta etapa evolutiva, la comprensión emocional comienza a dar sus primeros pasos de avance y desarrollo; según Ocaña y Martín (ob.cit.), al inicio de la segunda infancia, los niños usan la propia experiencia

para comprender las emociones de los demás y a partir de ella generalizan y poco a poco van siendo conscientes de que los demás tienen sus propios sentimientos, afectos y emociones.

Por tanto, mientras que en las siguientes etapas evolutivas se ha alcanzado la plena conciencia sobre las diferencias (o similitudes) entre las emociones de sí mismo(a) y la de los demás, en la edad preescolar los infantes se encuentran en un momento de transición, por eso es posible hallar algunos niños y niñas que aún podrían estar lejos de comprender que las sensaciones afectivas de los demás pueden ser diferentes a las de ellos o por el contrario, hallar niños y niñas que tengan suficiente madurez neuronal para descubrirlo y por ende, aprender a comprenderlo.

De acuerdo con Piaget (citado en Hernández, ob. cit.), la limitación cognitiva que presentan los niños cuando les cuesta “ponerse en el lugar del otro”, se debe a que se halla en “...un periodo en que todavía no es capaz de usar la lógica de tal forma que transforme, combine o separe ideas eficientemente. No entiende la lógica concreta, con lo cual no es capaz de manipular la información mentalmente y tomar el punto de vista de otras personas. No obstante, es una etapa que, al culminar, por medio de la maduración biológica y la interacción social, el niño pasa paulatinamente en su limitación cognitiva hacia la comprensión emocional, irá obteniendo cada vez más consistencia la capacidad de diferenciar las emociones propias con las de los demás.

Tomando en cuenta lo anterior, se considera que la compresión emocional es elemental para crear relaciones estables, por lo que implica saber comparar y a la vez diferenciar las emociones propias y las de los demás; de cierta manera, la comprensión emocional lleva al infante a captar y comprender el sentido de diferenciación entre sí mismo y el otro, y este paso evolutivo es decisivo para ir superando el egocentrismo descrito por Piaget, pues el infante empieza a darse cuenta de los sentimientos y emociones a partir de los demás y no de sí mismo. Por tanto, es indispensable promover la comprensión emocional desde temprana edad, pues hay que recordar que durante esas edades se construyen las bases, tanto de la personalidad como su manera de proyectarse y relacionarse con los demás.

Otra limitante cognitiva relacionada a la afectividad, es la capacidad para autorregular lo emocional y lo conductual. Durante los primeros años de vida, el niño y la niña no aún cuenta con la madurez biológica y /o neurológica para ser capaces de controlar sus emociones o conductas; por tanto, en el aula preescolar podría estar frente a la transición en cuanto a autorregulación emocional o de conductas por parte de los infantes. Según Hernández (ob. cit.), a lo largo de la segunda infancia, los niños son más hábiles para afrontar las emociones; sin embargo, se centran más en regular la conducta que la emoción que la genera. De acuerdo con este autor, las emociones van posibilitando la aparición de la conciencia de sí mismo, en la medida en que éste es capaz de expresar sus necesidades en las emociones y de captar a los demás, según expresen las necesidades emocionales de ellos.

Se considera que la autorregulación tanto de emociones como de conductas es el comienzo de la inteligencia emocional, pues no hay que dejar a un lado la idea sobre la infancia como base psico-social de las etapas posteriores. Por esta razón, es importante que el docente y demás adultos cercanos a los infantes se instruyan sobre la inteligencia emocional, no sólo para incentivarla en los infantes, también para sí mismos, puesto que estos son la influencia decisiva en la infancia.

La afectividad no se queda solamente en un plano de procesos discretos, es decir, es manifestada por medio de la conducta; de modo que lo afectivo y lo conductual también se conectan y esto se puede definir de la siguiente manera: “...conjunto de manifestaciones psíquicas y conductuales que el ser humano expresa a través de emociones y sentimientos...” (Seco, ob. cit., p. 104). En cuanto a lo “afectivo”, Ortiz (ob. cit.) dice que abarca afectos, emociones y sentimientos; para este autor “Los afectos son procesos afectivos intensos que van acompañados de manifestaciones fisiológicas” (p. 8); por ejemplo, un infante experimenta el cambio de ritmo cardiaco y la sudoración en el momento de sentir terror frente una situación de extrema peligrosidad en la que no alcanza a escapar.

Las emociones son intensas y bruscas y emergen en un periodo breve en función de situaciones que ya ocurrieron u ocurren, incluso, puede surgir antes de la situación. Este proceso afectivo puede organizar, desorganizar y activar la actuación

del niño; su carácter situacional es diferente a los afectos (Ortiz, ob. cit.). Es decir, al igual que los afectos, las emociones van acompañadas de reacciones fisiológicas, pero más moderadas que las reacciones fisiológicas de los afectos, las emociones son aún más breves. “Los sentimientos, ...también son reacciones, pero representativos en ausencia de estímulo original.” (Ortiz, ob. cit., p. 9); Es decir, los sentimientos alcanzan permanencia y se independizan de las circunstancias medioambientales que las produjeron.

Una vez descrito lo anterior se puede decir, en palabras de León (ob. cit.), que la afectividad se diferencia de otros procesos psíquicos del sujeto por su nivel de impulsividad, estado de ánimo que va junto a un carácter evaluador, por ejemplo, el niño siente nervios (afecto muy intenso), acompañado de reacciones generales (llanto y exaltación) ante algo que considera degradable (situación de extremo peligro). De modo que, si lo afectivo se expresa a través de manifestaciones fisiológicas, significa que está presente lo conductual, Freixa (ob.cit.), plantea que la “conducta” no sólo se refiere a algo que los demás observan del sujeto, también consiste en manifestaciones escondidas (dentro del organismo).

También para Bleger (2009), la conducta refiere tanto lo observable como lo que se manifiesta internamente; pero su explicación va más allá dividiendo la “dimensión conductual” en tres áreas: mental, corporal, y aquella que se exterioriza ante los ojos de demás. Este autor sostiene que “...la conducta es toda manifestación del ser humano cualquiera sea sus características de presentación” (p. 26). En otras palabras, toda manifestación del sujeto es conducta. El autor citado agrega que las tres áreas son coexistentes, una ocurre en la mente, la segunda es corpórea y la tercera es la actuación en el mundo exterior.

La tercera área de la conducta es la que con mayor facilidad se percibe en los niños y niñas al exteriorizar no sólo pensamientos y creatividad sino también, afectividad (emociones y sentimientos). Podría decirse que a través de la conducta externa se interactúa con los demás y a partir de la conducta y la interacción social es que el niño y la niña aprenden. En términos de Piaget (1977), el comportamiento es el motor del desarrollo intelectual y comprende la acción del organismo para establecer

el equilibrio perdido. Es decir, que la conducta o la acción del niño y la niña es lo que activa o permite poner en marcha su desarrollo cognitivo y por ende, afectivo.

De todos modos, de acuerdo con Soler (ob. cit.), el estallido de la afectividad a través de conductas en la etapa infantil se caracteriza porque hay más sensibilidad a los pequeños acontecimientos, lo que hace que los infantes tengan cambios bruscos de humor y experimentan diferentes emociones; en esta etapa predominan las emociones más que los sentimientos; las emociones son más intensas y más rápidas; los infantes pueden pasar facialmente de la risa al llanto; generalmente, no se acuerdan del motivo o estímulo que les causó un determinado estado emocional; los estados emocionales son menos profundos que los de los adultos; los infantes son más impulsivos y buscan el bienestar emocional; los infantes se sienten desprotegidos y necesitan que les cuiden; las figuras de apego se convierten en su base de seguridad de afecto y facilitan la seguridad suficiente para explorar el mundo; usan ciertas emociones para atraer la atención del adulto.

Por otra parte, pero relacionado con lo particular de la etapa infantil, Amar y Martínez (ob. cit.); plantean que el desarrollo afectivo infantil está relacionado con tres elementos: la especiación, la individualización y la socialización. Se sabe que la especiación es relativo a la especie humana, en esto se asemeja a los demás sujetos, mientras que la individualización y la socialización determinan singularidad, no sólo en la etapa infantil, sino también en cada infante y todo se condensa en la expresión a través de conductas en el aula en las relaciones sociales del infante con sus iguales y con el docente.

Las conductas son el reflejo de la afectividad. Tanto los abrazos, el acercarse y acompañar a alguien por sentimiento de amistad o por el contrario, los golpes, pellizcos, gritos, empujones, entre otros, son expresiones conductuales de los procesos afectivos. En la edad preescolar surge diversidad de expresión afectiva, una de estas son las conductas problemáticas persistentes y aquellas que son transitorias. En el caso de las persistentes, Hernández (ob. cit.), considera que constituyen un continuo en el que se distinguen manifestaciones conductuales de menor a mayor gravedad. De acuerdo con este autor, la conducta es más grave si se exterioriza en

todos los contextos en los que se el niño actúa, si afecta su desarrollo global, si es crónica y persistente, si su base es patológica.

Por esta razón, el docente debe estar atento al tipo de conducta que presentan los niños y las niñas dentro del aula preescolar, implica observar al infante, estudiar sus registros descriptivos y todo tipo de registro que verse sobre este; de esta manera, evita realizar un diagnóstico errado al respecto. Ya de dijo anteriormente que algunas conductas se hacen presentes sobre la base de la función semiótica (imitación), pero existen otras que surgen por carencias afectivas o también, según Milicic, Berger, Torretti y Alcalay (2016), por: (c) Trastornos de la alimentación, del sueño, la enuresis y encopresis; (d) Trastorno por socialización incorrecta: conducta agresiva y auto-lesiva, violación de normas; (e) Trastorno por déficit atencional, actividad motriz y excesiva impulsividad.

Al docente no le compete elaborar y ejecutar un tratamiento terapéutico, sólo le compete dialogar con la familia para que se tomen las medidas pertinentes al respecto y también durante la estadía en el aula con los infantes, el docente debe emplear estrategias para canalizar de manera pedagógica dichas conductas, a fin de favorecer la armonía del grupo social de los infantes en el aula. Antes de cualquier toma de decisión respecto a las conductas problemas, es importante que el docente detecte e intervenga a tiempo porque la conducta problemática, según Ocaña y Martín (ob. cit.): (a) es fuente de estrés para el niño, los compañeros y el adulto; (b) genera aislamiento y exclusión social; (c) amenaza la salud; (d) hacen que todos se centren en la conducta olvidando otros aspectos de la persona; (e) genera en los adultos respuestas coercitivas desproporcionadas; (f) empeora, se hace más persistente y constante si no se interviene adecuadamente; y, (g) existe correlación entre los problemas de comportamiento y los problemas de aprendizaje, sociales, personales, entre otros.

No obstante, lo positivo para el infante, es que la conducta problemática resulta ser el vehículo que conduce a la adaptación o readaptación; para Piaget (ob.cit.), "...cuando el equilibrio se halla momentáneamente roto entre el medio y el organismo: la acción tiende a reestablecer ese equilibrio...a readaptar al organismo"

(p. 14). Es decir, la conducta problema también se presta para pasar del desequilibrio al equilibrio por supuesto si los cuidadores proporcionan satisfacción a las necesidades afectivas o de cualquier índole que esté generando dicha conducta.

Glaparé (citado en Piaget, ob. cit.), dice que “...el desequilibrio se traduce por una impresión afectiva que es la conciencia de una necesidad. El comportamiento termina cuando la necesidad es satisfecha. El retorno al equilibrio se caracteriza entonces por un sentimiento de satisfacción” (p. 17). Por ejemplo, una necesidad afectiva podría implicar la ausencia de afecto por parte de un adulto significativo, esta carencia se percibe a través de la conducta que el infante manifiesta. En términos de Piaget (ob. cit.), en el desarrollo afectivo, la adaptación se relaciona con una constante de satisfacción e insatisfacción de necesidades afectivas; cuando se logra satisfacer una necesidad, se llega a la adaptación, pero el proceso de desarrollo sigue generándose debido a la conjunción con el exterior; se llega a un momento en que el infante entra nuevamente a un estado de desequilibrio (insatisfacción), lo cual por medio de determinada acción se buscará llegar a la satisfacción o equilibrio.

Tanto el desarrollo afectivo como el cognitivo, (ambos en interrelación), implican procesos activos y sucesivos a lo largo de la vida y en las edades tempranas la satisfacción e insatisfacción de necesidades afectivas dependerán determinantemente de los adultos que tienen contacto directo con el infante y que de alguna manera son significativos para los pequeños. Se piensa que, pese a considerarse las conductas problemas persistentes como algo agobiante para los demás (compañeros de clase, docentes, familia, otros), lo positivo en ese caso es que estas conductas permiten conocer las necesidades y carencias del infante o bien, permite dar cuenta sobre el requerimiento de hablar con los familiares para que el niño o la niña sean tratados por el especialista correspondiente.

Como se dijo, un docente no está preparado profesionalmente para actuar como un terapeuta que trata directamente estos casos pero lo está suficiente para establecer comunicación con los familiares de tal forma que logre propiciar (en los familiares) el desarrollo de actitudes positivas que sean la génesis de un proceso de concienciación que los lleve a tomar medidas pertinentes del asunto en lugar de

castigar al infante, puesto que algunas veces y en primeras instancias, esta es la medida de solución que optan.

En la edad preescolar, es común hallar conductas problemáticas transitorias, a veces son estas las que inician los conflictos en el aula preescolar; de hecho, para Ocaña y Martin (ob. cit.), los conflictos en el aula infantil no son persistentes, por lo menos cuando estos son impulsados por emociones y pensamientos que son pasajeros, generalmente al rato, los niños vuelven a establecer amistad y contacto con sus iguales, aquellos con quien se presentó el conflicto. Muñoz, Crespi y Angrehs (ob. cit.), plantean que las conductas problemáticas transitorias son típicas de la infancia, son adaptativas para el niño por lo que cumplen una función determinada.

A veces los conflictos surgen por no poder llegar acuerdos dentro de los grupos sociales de iguales. Según Palacios, Marchesi y Coll (1991), el infante conoce su entorno según una sola perspectiva, la de él mismo. Esto significa que el infante presenta la dificultad para ponerse en la perspectiva del otro y separarse de su propio punto de vista; esta opción también puede ser la causa que origina las conductas problemáticas transitorias, pues dicha limitación cognitiva les lleva a generar este tipo de situaciones.

El egocentrismo, en términos generales, refiere sobre la persona que se considera el centro de todo y asume actitudes de exigencia y egoísmo, pero en la infancia, este fenómeno no debe definirme de la misma manera. En el caso de esta etapa evolutiva, el término egocentrismo fue usado por Piaget (ob. cit.), para referirse a la dificultad que tienen los niños para situarse en una perspectiva distinta a la suya; durante la etapa preoperacional, el niño y la niña tienen capacidad de representar, es decir, son capaces de interiorizar cosas, personas y situaciones, pueden memorizar el pasado y anticipar el futuro pero aún poseen un egocentrismo que deberán ir superando poco a poco por lo que el infante tiene dificultades para socializar, confundiendo su punto de vista con el de los demás; de allí que son frecuentes los conflictos entre infantes.

Tomando en consideración lo expuesto, se piensa algo similar con respecto a las conductas problemáticas persistentes, es decir, las conductas problemas permiten

diagnosticar las necesidades y carencias del niño o la niña; y sólo le compete al docente crear ambientes afectivos favorables para que estas manifestaciones infantiles queden como parte de una experiencia en el grupo social de ellos y que, por tanto, sean parte de un aprendizaje socio-afectivo.

Dentro de la línea de lo cognitivo-conductual está la variedad de expresiones afectivas, no sólo las conductas problemáticas, también aquellas manifestaciones catalogadas de agradables ante los ojos de los demás. En la edad preescolar, el niño y la niña suelen establecer relaciones afectivas en el aula, no sólo con sus iguales, sino también con el docente. De acuerdo con Mata (ob. cit.): "...las relaciones afectivas son las que creamos con las personas elegidas para formar parte de nuestro entorno íntimo de compromiso, de amistad, de amor o de cualquier circunstancia que implique conexión emocional profunda" (p. 37). Es decir, que el ser humano está condicionado de forma innata a generar con sus semejantes, vínculos afectivos y también a expresar sentimientos y emociones. Por eso es que, en el aula preescolar, se expresan, de alguna manera, los procesos afectivos y se gestan lazos afectivos (de amistad y/o apego).

La afectividad infantil se caracteriza "comúnmente" por expresar y establecer lazos afectivos durante los años de vida en los primeros contextos sociales donde el infante se encuentra, pero sigue ocurriendo con otras personas ajenas a la familia, dicho proceso implica según Fresina (ob. cit.): "...una continua lucha entre dos fuerzas...la intencionalidad expresada en la ley del psiquismo...y los factores externos y neurológicos internos..." (p. 46). Esto significa que en la interacción social o en los lazos afectivos, el niño y la niña experimenta la modulación de su psiquismo, en interacción de factores externos.

Por eso, las relaciones sociales o lazos afectivos en otros contextos sociales como el aula preescolar, favorecen el desarrollo socio-afectivo infantil; la individualización del infante, en esta interacción socio-afectiva, va tornando un carácter de irrepetibilidad que le permite dar significado singular a las experiencias, valorar y proyectar la propia existencia. (Álvarez y Jurado, ob. cit.). Pero a la vez en los lazos afectivos, el desarrollo del sujeto toma carácter de historicidad y de

construcción colectiva, generando una red de significados elaborados en la interacción interindividual e intergrupal. (Álvarez y Martínez, ob. cit.). Es decir, el niño y la niña se van formando por un psiquismo irrepetible y a la vez similar al de sus semejantes por ser condicionado socialmente.

Por eso, el aula preescolar debe estar pensada (tiempo y espacio) de acuerdo con Ocaña y Martin (ob. cit.), para las situaciones que surjan como “...oportunidades para que los niños desarrollen tanto la capacidad de comprensión emocional, como la regulación de la expresión de emociones...” (p. 47). Esto implica propiciar actividades y situaciones interindividuales e intergrupales donde los niños y las niñas puedan expresar sus sentimientos, afectos y emociones, convirtiendo todo esto en experiencias que hacen posible la conformación del desarrollo socio-afectivo. Según Ocaña y Martin (ob. cit.), más que los niños y niñas mayores de seis años de edad, los menores de cinco años tienen la tendencia a manifestar las emociones y sentimientos, lo cual permite deducir que un aula preescolar constituye un continuo bullir emocional. Es decir, no existe un momento preciso y un lugar determinando para el desarrollo afectivo, en todo momento y en todo lugar del aula es algo que es inevitable que suceda.

Bondioli y Nigito (2011), plantean que el aula infantil se organiza para que haya calidad y cantidad de interacciones sociales entre niños. Es un espacio delimitado y manejado por actividades dirigidas y libres en las que los infantes interactúan entre sí. En esta organización, tomando en cuenta espacio y tiempo, los niños y niñas manifiestan por medio de sus palabras, sus actitudes y conductas lo que piensan, lo que sienten y todo aquello que han aprendido en otros contextos sociales o en el aula, es así como también la afectividad infantil se expresa espontáneamente, cuya expresión suele estar acompañada del candor propio de la edad preescolar. Por eso, el aula preescolar debe ser un contexto que les permita a los infantes expresarse libremente, pues como ya lo mencionó anteriormente Ocaña y Martin, “...entre los 3 y 5 años es la etapa de la expresión de emociones, sentimientos, de la creatividad...” (Hernández, ob. cit., p. 44).

La afectividad es, entre otras cosas, una función energética traducida en fuerza o impulso; la afectividad está dada, entre otros aspectos, a ser procesada (interna y a veces externamente) de alguna manera en función de determinado nivel de impulsividad (Mejía y Lozano, 2019). Por ejemplo, una niña siente miedo, esta emoción es exteriorizada por reacciones muy intensas como temblor o por conductas externas como huidas. Por esta razón, la afectividad está situada en el psiquismo del sujeto y suele ser manifestada internamente como es el pensamiento o reacciones corporales y conductuales hacia el mundo.

Lo anterior se puede explicar ampliamente con la teoría de la conducta de Bleger mencionada anteriormente. Esta teoría, hace pensar que muchas veces las emociones y sentimientos se exteriorizan con conductas observables como un abrazo, un golpe, un empujón, gritos, besos, sonrisas, llanto, entre otros, pero algunas veces podría resultar difícil identificar la emoción que está experimentando el infante por lo que la conducta expresada al exterior podría no corresponderse con la emoción en cuestión; de hecho, también puede pasar que se genere una conducta mental pero resultaría complicado detectarla, puesto que no se están generando conductas corporales y externas al mundo, es decir, aquellas que se pueden observar con claridad. Por eso, identificar las conductas afectivas, en su totalidad, se convierte en un verdadero reto para los padres y docentes. No obstante, es bueno tratar de no descuidar todo lo que puede estar relacionado con los procesos afectivos de los niños y las niñas en el aula preescolar.

De todos modos, como ya lo advirtieron Ocaña y Martín (ob. cit.), y Hernández (ob. cit.), durante los tres y cinco años de edad es el momento evolutivo en que el sujeto más expresa sus emociones. De tal forma que, en el preescolar, esta manifestación es muy frecuente. Esto es una característica propia de la edad por lo que tomando en cuenta la Teoría de Piaget (ob. cit.), constituye el periodo antes de que el infante tenga la capacidad de realizar operaciones mentales lógicas, en su lugar, el infante tiene la tendencia a tomar el propio punto de vista como el único, desechar los otros.

Se trata de una “confusión del pensamiento propio con el de los demás y por la tendencia a centrarse en el punto de vista propio” (Piaget e Inhelder, ob. cit., p. 63). De acuerdo con De Tejada, Ríos y Silva (ob. cit.) el niño tiene “...la dificultad para distinguir el punto de vista propio del de los demás tanto en el campo social como en el cognitivo... manifiesta una tendencia a centrarse en un solo aspecto de la realidad, la que está percibiendo...” (p.50). Es decir, el niño y la niña tienden a sentir y comprender todo a través de sí mismos y les resulta difícil distinguir lo que pertenece al mundo exterior o a otras personas, lo cual podría ser la explicación de algunas conductas manifestadas tales como, halar el cabello, empujar o pellizcar debido a que el compañero no le presta creyón azul para pintar su dibujo. En suma, estas son (entre otras), las formas peculiares de expresar afectividad dentro de las relaciones sociales en el aula preescolar.

Lo anterior permite deducir que, con la existencia del egocentrismo, el niño y la niña aún tienen dificultad para avanzar en la capacidad empática, mientras que la regulación emocional o conductual se halla en proceso. Estas son algunas de las características que describen la afectividad infantil, las cuales permiten catalogarla como algo “peculiar” y por tanto diferente si se compara con la afectividad de las etapas evolutivas posteriores.

En la edad preescolar suele ser muy común que, dentro de las relaciones sociales, se generen vínculos afectivos; estos vínculos no sólo ocurren entre iguales, también sucede entre el infante y el docente; Wallon (citado en Muñoz, Crespi y Angrehs, ob. cit.), plantea que estos vínculos se pueden diferenciar entre aquellos que son por amistad y los que son por apego. En la etapa preescolar, las personas con las que en infante establece vínculo, son modelos, según Muñoz, Crespi y Angrehs (ob. cit.), al otorgarles afecto a estos modelos, son más observados, respetados, imitados y obedecidos. Por eso, los adultos que establecen vínculos con los niños y las niñas, constituyen una figura representativa o significativa y esto resulta fundamental para el desarrollo afectivo infantil por lo que, de acuerdo con Bowlby (ob. cit.), un infante que sabe que su figura de apego es accesible y sensible a sus demandas le da un fuerte y penetrante sentimiento de seguridad y lo alimenta a valorar y continuar la relación.

Por lo tanto, ser educador de infantes requiere aplicar un tratamiento individual a los infantes no sólo en cuanto al aprendizaje, también en torno al trato de “tú a tú”. Es decir, cada niño necesita sentirse especial (acogido, respetado, ayudado, valorado) por parte del educador; por eso, este adulto debe desarrollar actitudes y conductas que favorezcan este tipo de interacción afectiva; el compartir y demostrar a los infantes lo valiosos que son, propicia un clima afectivo que será la plataforma de los lazos de amistad y afecto entre el docente y los infantes.

El siguiente grafico muestra una sinopsis sobre la afectividad infantil desde la panorámica subjetiva del docente de educación preescolar:



Gráfico N° 32: La Afectividad infantil

El gráfico muestra que la afectividad infantil hallada en la realidad estudiada está relacionada con las siguientes características: (a) Presente en la primera etapa en la vida; (b) Condicionada socialmente (la familia y la escuela); (c) Presencia de la función semiótica en la manifestación de conductas y códigos lingüísticos relativo a

lo afectivo; (d) Capacidades cognitivas en transición respecto a comprensión emocional y autorregulación emocional o conductual; (e) Manifestación de conductas problemáticas persistentes y transitorias; (f) Formas y frecuencia de la expresión afectiva infantil; y, (g) Formación de vínculos de amistad y apego.

Como se ha indicado, la afectividad infantil parte de una construcción mental por parte del docente debido a que ha sido espectador(a) y participante activo(a) en la dinámica que emergió día a día en cuanto dicho fenómeno en las relaciones sociales dentro del aula preescolar. En torno a este tipo abstracciones, según Pozo y Crespo (2006), consiste en elaborar paulatinamente un concepto luego de haber sido capaz de dotar de significado a una información presentada durante su interacción directa con los infantes dentro del aula de preescolar. En otras palabras, el docente elabora un concepto o una descripción sobre de un acontecimiento o cualquier otra cosa, una vez que ha comprendido la información, la ha interpretado y expresado con sus propias palabras.

De la realidad construida por el docente, se pudo encontrar no sólo información centrada en las particularidades de la afectividad infantil también se obtuvo sobre las características de la dinámica en que este fenómeno emerge y se modula constantemente, es decir, las relaciones sociales dentro del aula preescolar. Una de las cosas destacables en este conjunto de características es “lo social” mientras que en lo característico de la afectividad infantil (ya descrito), se develaron algunos indicadores propios del niño y la niña como seres individuales e irrepetibles (sin evadir que son seres sociales), también se halló información sobre la infancia como etapa con sus propias especificidades en el desarrollo socio-afectivo. En esta oportunidad corresponde desglosar la sistematización de ideas sobre las características de las relaciones sociales dentro del aula preescolar, teniendo como eje central la forma deemerger y modular la afectividad infantil.

De acuerdo con Pozo y Crespo (ob. cit.), lo “social” actualmente, es un término que se relaciona con diversidad atribuido a la homogeneidad en cuanto a los procesos de interacción y comunicación, el carácter constructivo y creativo del pensamiento colectivo, en otros términos, los procesos sociales se acoplan a una

dinámica compleja en función del contexto social y sus constantes cambios. Por esta razón, las relaciones sociales son diferentes unas de otras, incluso, dentro de una relación podría existir variantes, debido a que influyen factores del ambiente socio-cultural y también factores propios de cada sujeto.

Según Otero, Zunzunigui y Belandy (2006), las relaciones sociales son un “...tejido de personas con las que se comunica un individuo, a las características de los lazos que se establecen y el tipo de interacción que se produce” (p. 12); esto significa que el constructo “relaciones sociales” constituye una interconexión del sujeto con sus semejantes; estas relaciones son diversas y relativas por lo que dependen del vínculo que se establezca.

Brofrembrenner (ob. cit.), plantea que en un principio el sujeto interactúa con los miembros familiares especialmente con el cuidador quien establece relación diádica, la cual es de determinante por lo que cumple las condiciones óptimas para el desarrollo y el aprendizaje. Este tipo de relación se ubica en un microsistema caracterizado por la interacción directa que lleva a cabo el sujeto en desarrollo; en los microsistemas se activarán o inhibirán sus posibilidades de desarrollo a través de dicha interacción. Posteriormente, el sujeto interactúa directamente con personas que están en otros microsistemas como es el caso de la escuela, lo que significa que se establecen relaciones sociales entre el infante y sus iguales y con el docente dentro del aula preescolar; entonces el docente “...es susceptible de convertirse en figura de apego debido a que los niños pasan muchas horas en la escuela infantil.” (Ocaña y Martin, ob. cit., p. 141).

Delval (ob. cit.) dice que el rol del docente de educación infantil se asocia al del cuidador, por lo que su propósito es el mismo; el docente llega a ser una figura de apego secundaria. A medida que crece, el infante experimenta relaciones menos individualizadas y, por tanto, la presencia del docente es elemental, posee competencias que le atribuyen el establecimiento favorable de un vínculo afectivo, pues para el infante es una referencia determinante.

Según Ocaña y Martin (ob. cit.), la relación docente-infante suele ser muy cercana, afectuosa y cálida. No obstante, esta relación de apego es transitoria y por

eso hay que procurar favorecer la independencia y autonomía del educando. Es así como el docente se convierte en mediador, función “...esencial para propiciar el desarrollo del individuo. Su objetivo es promover la interacción del niño con objetos-estímulos, adultos y compañeros más expertos, quienes facilitan los recursos.” (Vygotsky, citado en Tejeda, Ríos y Silva, ob. cit., p. 88). En esta mediación, el docente es el estratega que procura favorecer las posibilidades de desarrollo afectivo de los infantes, aquel con “...un rol fundamental para que los niños alcancen niveles superiores...” (Vygotsky, citado en Ocaña y Martín, ob. cit., p. 144).

Como se dijo en varias oportunidades, no sólo se trata de enseñar en momentos determinados y premeditados, pues siempre se educa siendo modelo y estableciendo lazos afectivos y de amistad con los niños y las niñas, por eso, “...para establecer un vínculo afectivo con el niño, implica desarrollar actitudes favorables que intuya como genuinas” (Ocaña y Martín, ob. cit., p. 144). Es algo más que la realización de actividades didácticas dirigidas al desarrollo socio-afectivo, también es indicado que el docente alcance un buen nivel de armonía en la relación con los niños y niñas, ello se logra a través de la demostración de actitudes positivas y verdaderas. Ocaña y Martín (ob. cit.) plantean que, para establecer armonía en la interacción con los infantes, el docente debe propiciar un clima adecuado; mantener escucha activa; generar conductas coherentes y estables; desarrollar un estilo de enseñanza acorde con las necesidades e intereses de los educandos y saber cumplir su función social.

Si el docente toma en cuenta lo señalado, es muy probable que logre evitar las tensiones y conflictos en las interacciones con los infantes, hay que recordar que los niños y niñas son espontáneos y tienden a expresar afectividad de diversas maneras de tal forma que a veces, genera estrés e impaciencia en el adulto cuidador e incluso, conllevando a tomar medidas coercitivas desproporcionadas, cosa que no es recomendado desde el punto de vista psicológico y pedagógico. Por eso para Hernández (ob.cit.), el educador infantil debe distinguir las diferentes expresiones de la afectividad, comprenderlas y tener paciencia, puesto que la mayoría de esta expresión se observa a través de conductas tangibles, las cuales no todas suelen ser del agrado por parte de los adultos.

La realidad estudiada arrojó que en el aula preescolar si se establecen relaciones sociales entre el docente y los infantes, pero podría decirse que existen en algunos casos armonía dentro de estas dinámicas y en otros casos, relativamente poca. Los niveles de armonía en las interacciones con los infantes generalmente dependen del docente, pues es quien mayor madurez cognitiva tiene para procesar de manera pertinente las relaciones socio-afectivas con los pequeños de tal forma que se canalice en pro del beneficio de todos. Según Ortiz (ob. cit.), el estilo del docente determina el bienestar emocional del niño; debe saber satisfacer sus necesidades físicas y emocionales en un clima afectivo y de respeto que garantice su seguridad emocional y favorezca su desarrollo madurativo y personal. Es decir, las relaciones afectivas entre el infante y el docente, se determinarán en torno a cómo este adulto se comporte con los niños y las niñas.

Como dice Ortiz (ob. cit.) “...no existe un educador perfecto, pero es deseable que desarrolle algunas habilidades y actitudes. Un educador nunca acaba de formarse, de aprender de su trabajo y de sí mismo nuevos modos de enseñar y de relacionarse con los niños” (p. 95). Un educador debe prepararse siempre a fin de responder a las demandas que implica la interacción con infantes.

A manera de reflexión, la armonía en la relación entre docente e infante es indispensable, puesto que formará parte de la experiencia educativa; la personalidad del docente es determinante en esto, debido a que es el referente de los niños que tiene bajo su cuidado y porque los niños y las niñas aprenden por imitación; además, una relación armoniosa o un vínculo afectivo entre infante y docente, como se dijo anteriormente, ayudará a generar las bases psicológicas para posteriores lazos afectivos. Por eso, a los docentes les favorece construir relaciones de afecto y amistad con los niños y las niñas por lo que, de esta manera, la educación planificada sería mejor digerida por parte de los infantes. Además, la relación armoniosa entre docente e infantes, significa que las actitudes y conductas de este adulto son favorables, lo cual es elemental para que las cosas se den como se esperan.

Realmente es muy importante que el docente sea el ejemplo a seguir, es la persona, dentro del aula preescolar con suficiente madurez cognitiva para propiciar

ambientes afectivos favorables que inciten las buenas relaciones sociales con los niños y las niñas. Es preciso recordar que el docente es un adulto que influye de manera determinante en el desarrollo psicológico de los infantes y que, por estar gran parte del tiempo, juntos lo impostergable es que trate de crear armonía en la relación social con los educandos.

Otros indicadores que surgieron en el estudio, relativos a las relaciones sociales dentro del aula preescolar destacan la dimensión cognitiva del infante en cohesión con la dimensión social. "...lo cognitivo es relativo a las facultades mentales" (Ocaña y Martin, ob. cit., p. 122), y lo social hace referencia a la relación del sujeto con los demás que a su vez apunta a las relaciones sociales, las cuales "...son absolutamente necesarias para que pueda sobrevivir, aprender, amar y procrearse" (Vaughan y Hogg, 2006, p. 11).

De acuerdo con Piaget (ob. cit.) el constructo "cognitivo", se refiere a la capacidad del sujeto para construir un conocimiento personal, crear su propia realidad a través de la experimentación, explorar el ambiente y comprender la nueva información en función de su nivel y los modos de conocer; cuando se encuentra con algo conocido, lo asimila, cuando se encuentra con algo desconocido, adapta su pensamiento para incorporarlo. Esta es una manera de explicar el desarrollo cognitivo en cualquier edad; en el caso de la edad preescolar, los niños y las niñas siguen ampliando su conocimiento del mundo a través de habilidades lingüísticas y de solución de problemas cada vez más complejos.

Sin embargo, Piaget (ob. cit.), en estas edades aún no han alcanzado todavía las habilidades mentales necesarias para entender las operaciones lógicas e interpretar la realidad de manera más plena, pues el niño tiende a sentir y comprender todo a través de sí mismo, le es difícil distinguir lo que pertenece a lo demás de lo que pertenece a su visión subjetiva. Por esta razón, el niño y la niña de edad preescolar no logran establecer una operación mental que le haga comprender algunas dinámicas de la vida con respecto a los demás, pero con la maduración y la interacción social, poco a poco irá siendo capaz de lograrlo.

Como se ha mencionado, el constructo “social” está implícito y explícito en las características relativas a las relaciones sociales dentro del aula preescolar. El infante construye progresivamente su desarrollo afectivo a partir de la integración social, pues según Berger y Lusckman (2015), el infante “...no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la socialidad...existe verdaderamente una secuencia temporal, en cuyo curso es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad” (p. 164). Dicho de otra manera, el niño y la niña nacen, en cierta forma, con un psiquismo “limpio” y al ser inducido paulatinamente a la sociedad, a sus costumbres, formas de relaciones y vínculos, normas, valores, entre otros, el psiquismo del infante se irá configurando y su desarrollo socio-afectivo irá desplegándose en interacción con otros procesos del desarrollo como es el caso del desarrollo cognitivo.

Una de las características halladas sobre el estudio de la dinámica “relaciones sociales dentro del aula preescolar” es la capacidad empática, sin embargo, algunos niños de las mismas edades aún están en proceso de desarrollo al respecto. Según Ocaña y Martin (ob. cit.), a partir de los tres años de edad se empieza a tener mayor resonancia afectiva en sí mismo con respecto a lo que les ocurre a los demás; en otras palabras, el niño y la niña preescolar a irá desarrollando poco a poco cierta capacidad empática, lo cual le permitirá “ponerse en el lugar de los demás” al comprender en cierto modo los sentimientos de sus iguales durante los conflictos en pequeños grupos de amistades o en situaciones particulares de sus compañeros. “Lo que más activa la respuesta empática es la aflicción del otro” (Ocaña y Martin, ob. cit., p. 48). Es decir, el infante es capaz de darse cuenta de la tristeza que el otro siente debido a que está experimentando en ese momento una situación abrumadora, de allí que se impulsa a querer ayudarle de alguna manera.

Se considera que la toma de perspectiva que el infante asume es elemental porque aprende a entender qué siente el otro y qué le haría sentir mejor teniendo en cuenta sus características, intereses y necesidades. La capacidad empática se va desarrollando a través de la maduración, pero también a través de la experiencia en interacción con los demás que le permitirán al niño y a la niña aprender, pensar en

posición del otro. Ese proceso también suele ir acompañado de unas etapas evolutivas relativas a las relaciones sociales del infante.

Osterrieth (2008), establece cuatro etapas en la evolución de las relaciones entre iguales. En la primera el bebé presta muy poca atención a sus compañeros y su relación se limita a la apropiación de objetos o a juegos alternativos; la segunda etapa se denomina “juego paralelo” (tres años de edad); en esta etapa los niños buscan a otros para estar juntos, la existencia del otro o de los otros es percibida y aunque cada uno desarrolla su actividad particular, las tentativas de comunicación son escasas y no se da la actividad organizada. La tercera etapa (cinco años de edad) se denomina “juego asociativo”, el grupo se extiende a varios participantes, se dan frecuentes interacciones surgiendo esbozos de asociaciones y de convenciones reciprocas que son tentativos de organización colectiva que son amenazadas por la incapacidad de los participantes en sentar una finalidad común, así como de poner sus medios para lograrla; la cuarta etapa se caracteriza por organización de la actividad colectiva y se corresponde con los juegos reglados.

Como se puede observar, el niño y la niña menores de cinco años podrían tener limitaciones cognitivas para desarrollar habilidades sociales que son elementales para la creación de vínculos de amistad y para comprender el punto de vista del otro, por esta razón (entre otras), surgen conflictos con sus iguales, lo cual es un tema que se ve a diario en los preescolares y que se debe saber identificar y comprender para tomar medidas pertinentes en el asunto. La capacidad empática en la edad preescolar se puede traducir en limitación o por el contrario, en avance y en vía de superar la limitación. No obstante, este alcance se obtendrá mediante la interconexión de la maduración biológica y neuronal; este proceso innato y neurológico se dará sin saltos evolutivos; corresponde al adulto saber comprender al respecto y tener paciencia. Este avance también lo obtienen el niño y la niña a través de la experiencia y el aprendizaje que surgen a través de las interacciones con los demás.

El docente debe conocer al niño y la niña desde sus características particulares, así como también aprender a conocerlos dentro de las dinámicas de

relación social, sobre todo cuando se comportan de manera espontánea ya que así se obtendrá información veraz sobre el infante. De esta forma, el docente podrá elaborar un diagnóstico aproximado a la realidad, a fin de identificar, comprender y como consecuencia, tomar medidas respectivas para actuar de manera pertinente, según sea el caso.

En el estudio realizado también se encontró que, en las relaciones sociales dentro del aula preescolar, surgen conflictos entre el infante y sus iguales. Según Ocaña y Martín (ob. cit.), durante la edad preescolar, los conflictos entre iguales son muy frecuentes por lo que existe la falta de capacidad para la autorregulación emocional o conductual que consiste inicialmente, en la dificultad para controlar sus emociones o conductas; paulatinamente va evolucionando, hasta lograr primero la regulación de la conducta, más aún no, la regulación de la emoción. Al no disponer aún de la capacidad para regular sus conductas y/o emociones, en cualquier momento surgirán conflictos entre iguales.

Esta característica relacionada con las relaciones sociales dentro del aula de preescolar tiene que ver con la capacidad cognitiva del infante, pues en este caso podría estar haciendo referencia al egocentrismo que plantea Piaget (ob. cit.) en lo afectivo; según Ocaña y Martín (ob. cit.), gran parte de la expresión afectiva se encuentra en los conflictos, los cuales suelen ser muy comunes en el aula infantil, son energía pura en cuanto a estallido de emociones como es el caso de la rabia experimentada por el infante al encontrarse algunas veces en situaciones por las cuales siente que no ha logrado satisfacer sus intereses.

De hecho, para Hernández (ob. cit.), el arrebato de rabia en los conflictos entre iguales surge porque los niños han alcanzado el momento evolutivo del yo, lo que implica, oponerse a los demás. Así lo afirma Wallon (citado en Sandoval, ob. cit.), al considerar que de los cuatro a cinco años de edad se inicia la construcción del yo y la necesidad de afirmación por medio del oposicionismo o insistencia en la propiedad de los objetos. Los conflictos entre infantes ocurren porque se alcanza el sentido de la oposición con respecto a las posturas de las personas que le rodean; esta manifestación de oposición sucede por lo que existe el deseo de ser distinto y de

manifestar su propio yo. Este autor agrega que desde los tres años el infante empieza a tomar conciencia respecto a tener un cuerpo propio y distinto a los demás, con expresiones y emociones propias, las cuales quiere imponer y por eso se opone a los demás; de aquí la conducta de oposición.

Entonces, en un grupo de infantes suelen generarse conflictos por lo que existen diferentes perspectivas que los ellos quieren hacer valer. Por eso autores como Hernández (ob. cit.), dicen que se trata de un choque de intereses en las interacciones y la convivencia entre iguales. Para Muñoz, Crespi y Angrehs (ob. cit.), los conflictos son situaciones valoradas como discordantes en cuanto a sus valores, intereses o necesidades. Este desacuerdo afecta a las emociones y sentimientos de las partes involucradas y dependiendo de su adecuada o no gestión, la relación puede llegar a consolidarse o perjudicarse.

No obstante, de acuerdo con Muñoz, Crespi y Angrehs (ob. cit.), los conflictos entre infantes son productivos, son necesarios para avanzar y crecer como personas y su correcta gestión es un factor clave para el éxito y la felicidad. Esto significa que para los niños los conflictos constituyen experiencias que les permitirán desarrollarse personalmente y socialmente, siempre y cuando se sepa gestionar su solución. Para eso requiere de un adulto o compañero con mayor experiencia que cumpla la función de mediador, es alguien que “...establece el proceso de comunicación y representación, aprovechando las acciones naturales del niño.” (Vygotsky, citado en Tejada, Ríos y Silva, ob. cit., p. 88). El docente es quien canaliza los conflictos y la percepción, actitud y creencias que el docente tenga acerca de los conflictos determinará el modo en que enfrente y gestione dichos acontecimientos.

Por eso, a la hora de plantearse la afectividad infantil como proceso de aprendizaje y formación, es preciso considerar lo social como factor influyente por excelencia. Así lo confirma Vygotsky (ob. cit.), quien manifiesta que “...las fuentes del desarrollo psíquico del individuo no se hallan en el sujeto mismo sino en su trama de relaciones sociales” (p. 88); es decir, el aprendizaje y formación de los niños y las niñas ocurre en interacción social, en este caso con el docente, quien favorece la asimilación de funciones psicológicas nuevas. De hecho, Muñoz Crespi y Angrehs

(ob. cit.), consideran que el docente es quien debe propiciar un clima de cohesión grupal y siempre servir de modelo, pues con su propio comportamiento, refuerza conductas, las modifica, las potencia o las inhibe.

De tal manera que, la función del docente va más allá de la ejecución de actividades pedagógicas programadas y dirigidas, pues en momentos de espontaneidad y de lo incidental, también se educa. Gracias al docente mediador, el niño y la niña aprenden a resolver problemas de grupo y a desarrollar habilidades sociales requeridas para la convivencia con los demás. Por otra parte, al intentar entender la afectividad infantil en la perspectiva de las relaciones sociales entre iguales, el conflicto por choque de intereses es un indicador que docente debe conocer para saber mediar los conflictos; debe saber cuáles son las causas que han generado este estallido emocional y en consecuencia aplicar el procedimiento pertinente.

Algo característico de los conflictos entre iguales en edad preescolar es que estos son transitorios, pues así lo arrojó la información obtenida en el estudio realizado. Esto se debe, según Hernández (ob. cit.), a que los infantes son capaces de cambiar de un estado emocional a otro con gran facilidad. Por ejemplo, un niño llora porque el compañero le quitó su juguete preferido y a los minutos de devolvérselo, el niño cambia su estado emocional, es decir, de “tristeza-llanto” a “alegría-satisfacción”. Este autor también plantea que si el conflicto es inevitable se debe trabajar con los infantes, estrategias de resolución pacífica de los mismos, estos procedimientos canalizan los conflictos afrontándolos de forma constructiva y persiguiendo la obtención de mejoras para cada una de las partes. En otras palabras, el docente debe guiar todas las fases del proceso procurando el mayor grado de autonomía posible de los educandos.

El origen de los conflictos entre iguales no sólo se debe al choque de intereses por parte de estos en el aula preescolar, de acuerdo con León (ob. cit.): “Las relaciones con los iguales estarán muy marcadas por el tipo de relaciones que el niño previamente haya establecido con los adultos” (p. 75). Lo que quiere decir es que el infante interactúa de forma determinada con sus iguales tal como algunos adultos lo hacen con él o con ella en otros contextos sociales. En términos figurativos, si los

padres muestran respeto por las ideas de sus hijos y les confieren mayor autonomía, esto les motivará a tomar decisiones, será una forma de proceder de la cual los hijos dispondrán para el establecimiento de relaciones constructivas y positivas con sus compañeros de clase o de juego.

Tomando en consideración lo antes expuesto relativo a los conflictos entre iguales, se tiene que el beneficio de la relación entre ellos sólo se puede lograr si se aceptan su punto de vista y si han aprendido a comportarse socialmente de manera positiva, conducta observada de los adultos, pues de esta forma “...se ven obligados a formar una comunicación más precisa, a atender a la comunicación del otro, a controlar deseos y conductas que interfieran con la relación” (León, ob. cit., p. 75).

En todo caso, mientras surjan conversaciones, juegos, tratos e intercambios de cualquier tipo con los demás, son relaciones socio-afectivas para el infante por lo que se está relacionado con alguien; según Álvarez y Jurado (ob. cit.), el infante al ingresar al jardín de infancia continúa su proceso de socialización que inició en su hogar; al llegar al jardín, se incorpora a un nuevo grupo social de iguales, de lo cual según Seco (ob. cit.), se van desarrollando conductas sociales. Este avance (Incorporación a un nuevo grupo social de iguales), ocurre por factores como las necesidades del niño, siendo que la cobertura de dichas necesidades hace que se generen vínculos afectivos.

En el estudio efectuado se pudo corroborar que los niños y las niñas establecen conversaciones y se agrupan con sus iguales de alguna u otra manera en determinados momentos dentro del aula preescolar, incluso, dichas conformaciones surgen por afinidad de intereses en común. De acuerdo con Osterrieth (ob. cit.), en edades más avanzadas, los niños y las niñas empiezan conformar agrupaciones debido a preferencia y por semejanzas personales compartidas. En este caso, la concepción sobre la amistad es muy particular; para los niños y las niñas, un amigo es un compañero de juego; las percepciones que tienen los niños y las niñas en función de los compañeros, les permite diferenciar entre preferidos y rechazados.

Las relaciones sociales entre iguales son diferentes a las relaciones sociales del infante con el docente, para Muñoz, Crespi y Angrehs (ob. cit.), esto se debe a que

con sus pares existe la oportunidad de encontrarse en igualdad de capacidades, condiciones e intereses. Por estas razones, a los infantes les resulta placentero interactuar con niños y niñas de sus mismas edades en un contexto concreto donde frecuentan la mayor parte del tiempo. De acuerdo con Barón y Byrne (ob. cit.), otros de los factores por los cuales surgen relaciones socio-afectivas entre iguales son: la etapa de desarrollo, sexo, motivaciones y actitudes. Según Osterrieth (ob. cit.), los infantes están en capacidad de tener preferencia o de rechazar; las relaciones se perciben como momentáneas, debido a que usualmente se agrupan para compartir el placer y la realización de las actividades, tales como el juego.

Es preciso recordar que, el aula preescolar está pensada para atender pedagógicamente a niños y niñas entre tres años de edad y seis años de edad, dentro de este periodo evolutivo los infantes están experimentando una transición en sus procesos psico-sociales; en otras palabras, a pesar de ser niños y niñas preescolares, existen diferencias notables en el desarrollo a lo largo del período. Por tanto, en el aula pueden hallarse niños y niñas que aún por su capacidad cognitiva limitada no logran colocarse en el lugar del otro, también hay quienes cooperan con mayor facilidad en actividades de grupos de iguales y saben establecer de cierto modo la armonía en las relaciones de amistad.

A continuación, se refleja la esencia de lo hallado en el estudio en torno a las relaciones sociales dentro de educación preescolar, lo cual se resume de la siguiente manera:

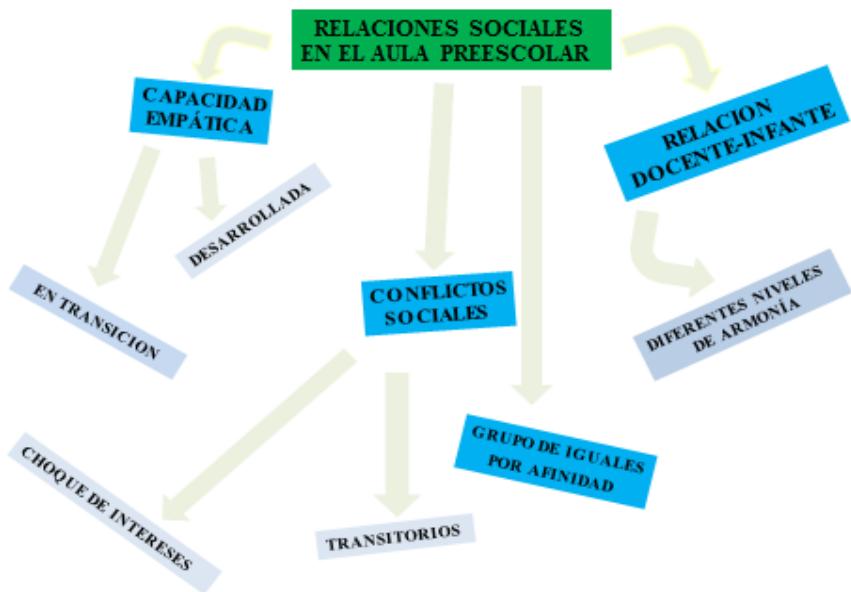


Gráfico N° 33. Relaciones sociales en educación preescolar

Las relaciones sociales en el aula preescolar como se ha indicado implica una dinámica donde confluye en especial lo cognitivo y lo afectivo con lo social. Estas dimensiones del desarrollo humano interactúan y hacen posible las experiencias de aprendizaje, no sólo para los infantes, sino también para el docente. En esta oportunidad las características de las relaciones sociales dentro del aula preescolar estuvieron referidas con: (a) Diferentes niveles de armonía en la relación docente-infante; (b) Capacidad empática como una capacidad desarrollada o proceso en transición; (c) Conflictos como sucesos comunes dentro de los grupos sociales de iguales; y, (d) Conformación de grupos de iguales por afinidad.

Independientemente del contexto y la dinámica social en que emerja la afectividad infantil, esta debe verse como un constructo complejo e intrincado por lo que a lo largo del tiempo diversas disciplinas científicas se dedicaron a estudiarla otorgando, desde su perspectiva, una forma de definirla y caracterizarla; estas perspectivas al conformarse en un todo, han permitido a muchos docentes de la Educación Preescolar obtener una visión holística y reorientar su percepción al

respecto, lo cual les resulta sumamente elemental para la construcción de su práctica pedagógica en miras de favorecer el desarrollo socio-afectivo de los niños y niñas que están bajo su tutela.

De acuerdo con Santrock (2003), la diversidad de teorías hace que la comprensión sea una tarea difícil y cuando se cree que una teoría explica correctamente, surge otra y hace recapacitar sobre lo que se había interpretado y comprendido anteriormente. Como ya se indicó, la afectividad infantil implica un tema complejo y con múltiples facetas y procesos, por eso esta razón ninguna teoría aislada puede ser capaz de encerrar todos sus factores y dinámicas; cada teoría ha dado un aporte o una pieza para complementar el panorama de la afectividad y así evitar la construcción de una visión reduccionista.

De allí que, los planteamientos teóricos son indispensables para encausar la práctica pedagógica y también para movilizar esquemas mentales que muchas veces están impregnados de creencias, prejuicios, concepciones erróneas y otros que opacan la visión y condicionan los significados que el profesional de la docencia le da a su quehacer y a las cuestiones del acontecer diario en el preescolar.

La práctica pedagógica en la Educación Preescolar se lleva a cabo a través de fines y objetivos; busca desarrollar actividades didácticas y vivencias en general que orienten hacia el beneficio de la afectividad infantil y para ello es indispensable pensar en una educación emocional positiva; según Bisquerra (ob. cit.), el objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales: “...conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar” (p. 17), por tanto, llevar a cabo la educación emocional en la Educación Preescolar, significa en primer lugar, que el docente deba preparar su intervención pedagógica basándose en una visión holística que le proporciona el estudio de teorías científicas y estructuras conceptuales vigentes, en segundo lugar, orientar las actividades y circunstancias de tal manera que se conviertan en situaciones de aprendizaje que enriquecen el desarrollo afectivo infantil.

Con la educación emocional dentro de la práctica pedagógica se busca intervenir “conscientemente” para favorecer al niño y a la niña y al grupo social que

se conforma en el aula, pues al plantearse la afectividad infantil también se debe tomar en cuenta lo social, por lo que “el conocimiento y la actividad mental del niño se origina mediante la interacción con otras personas.” (Vygotsky, citado en De Tejada, Ríos y Silva, ob. cit., p. 80). Por esta razón, el docente se convierte en un mediador capaz de guiar a los infantes para el desarrollo de habilidades sociales y en suma, el desarrollo de sus procesos afectivos.

Según Vygotsky (ob. cit.), consiste en un proceso de cambio que lleva al infante, por medio de la intervención del otro más experto, al dominio de aspectos de su cultura y sus tradiciones, apropiándose de estas. En el caso del contexto aula preescolar, las muestras afectivas o los modos correctos de expresar sentimientos, podrían ser conductas aprendidas por parte del infante gracias a la intervención del docente. Para este autor, la mediación social es de carácter instrumental. De allí que, el docente debe aprovechar para desarrollar y cumplir objetivos establecidos en la planificación de la Educación Emocional. Siendo mediador constantemente, el docente logra favorecer el nivel de desarrollo potencial, no sólo en los aprendizajes que parecen estar relacionados con lógicas matemáticas o lingüísticas entendidas como precedentes del aprendizaje de la lectura y escritura, sino también, aquellos que son tocados de algún modo por lo afectivo.

La educación emocional se puede explicar a partir de la Zona de desarrollo próximo descrita por Vygotsky (ob. cit.); este autor dice que la Zona de desarrollo próximo está determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, ese es su objetivo central; el nivel de desarrollo potencial es el nivel al que los infantes deben llegar con ayuda del docente, en un inicio los infantes están en una zona de desarrollo real, en un nivel en que no pueden realizar determinada actividad sin la ayuda de alguien más experto.

Llevando esta teoría a la aplicación de la educación emocional a través de la práctica pedagógica del docente para el desarrollo afectivo infantil, se tiene que en un inicio, los infantes pudieran poseer ciertas limitaciones cognitivas o dificultades de determinada índole para comprender o para relacionarse con sus iguales, el papel del docente en esta oportunidad es aplicar estrategias y actividades didácticas para que

los infantes logren trasladarse de la zona de desarrollo real a la zona de desarrollo potencial, es decir, logrando superar las limitaciones que impiden la socialización de los infantes dentro del aula.

En el estudio realizado se pudo encontrar que las docentes de educación preescolar llevan a cabo la educación emocional dentro de su práctica pedagógica tal como lo explica Vygotsky con la Zona de desarrollo próximo, con el propósito de ayudar a los infantes a lograr los niveles psicológicos superiores y de esta manera, obtengan un desarrollo socio-afectivo pleno.

Unas de las estrategias aplicadas dentro de educación emocional en el aula preescolar fue el hecho de emplear actitudes y conductas favorables; con esta forma de interacción positiva, las docentes lograron conciliar buenas relaciones sociales dentro del aula preescolar. Ellas demostraron tener conocimiento al respecto y explicaron la forma como lo llevaron a cabo. Según Pozo y Crespo (ob. cit.) tener conocimiento es tomar y conservar la posesión de informaciones disponibles. Es decir, implica estar familiarizado con determinada información y por ende, transmitir a través de actitudes, conductas y comportamiento en general, lo referente a dicho conocimiento.

Hay que tener presente lo que dice Hernández y Jaramillo (ob. cit.): “...también educamos con actitudes y con las formas como nos comportamos” (p. 88). Por eso, es elemental desarrollar actitudes y manifestar conductas positivas en la mayor oportunidad posible. Para desarrollar actitudes y conductas favorables en caso de tener dificultad al respecto, es preciso tratar de desplegar habilidades psicológicas de tal forma que el docente pueda ajustar las reacciones a la mente y a los actos de los demás; una de las teorías que orientan esta intención son las “Inteligencias múltiples” de Gardner, específicamente la inteligencia interpersonal que refiere a las habilidades psicológicas que implican el entendimiento, control, modificación y exteriorización de los emociones o pensamientos hacia los demás.

Las docentes en el estudio indicaron que cuando hay conflictos entre los infantes, ellas intervienen para orientar y de esa forma buscan canalizar las emociones de los educandos de tal manera que se llegue a un momento pacífico y sin

frustraciones. Lo que se puede apreciar al respecto es que la intervención del docente siempre es elemental cuando se trata de valorar, reorientar y guiar al punto de ayudar a los infantes para que logren niveles psicológicos superiores. La intervención “...opera como determinante externo de la conducta del educando” (Sáez, 2003, p. 394). Por tanto, se piensa que el docente no debe dejar de lado su función orientadora, siempre es preciso explicar con palabras sencillas las circunstancias que pueda estar presentándose en determinados momentos; de esta forma se construye una conexión psicológica que permitirá establecer una relación armoniosa entre el docente y los infantes.

Dentro de la educación emocional que manejaron las docentes analizadas en el estudio, se obtuvo información sobre el uso de técnicas de regulación de conductas, por ejemplo, cuando perciben que los infantes manifiestan conductas positivas, emplean estas técnicas consideradas por ellas como eficaces y efectivas, debido a que por medio de estas técnicas los infantes van aprendiendo a comportarse de la manera esperada. Según Ocaña y Martín (ob. cit.), existen gran variedad de técnicas de este tipo; entre estas se halla técnica para el aprendizaje de nuevas conductas o el aumento de la frecuencia de una conducta existente, técnica para mantener conductas y técnicas para reducir o eliminar.

En el caso de las técnicas para aumentar la conducta Muñoz, Crespi y Angrehs (ob. cit.), plantean que consiste en presentar una consecuencia positiva cuando el estudiante manifiesta una conducta que se espera sea integrada en su repertorio conductual. Estos autores agregan que este tipo de técnica es muy utilizada en la etapa de educación infantil debido a que ayuda a incrementar y consolidar la frecuencia de conductas deseadas.

Se considera que la calidad de la intervención pedagógica depende de la capacidad del mediador, por esta razón es imprescindible que tenga una formación que le permita promover el desarrollo de las potencialidades del niño y la niña, lo cual ha de lograr por medio de una adecuada mediación instrumental o mediación de los aprendizajes, así como también siendo referente (modelo) para los infantes. Respecto a esta estrategia, es decir, el modelado, consiste en que el infante observe e imite la

conducta realizada por una persona significativa para él, en este caso sería el docente en el aula. De hecho, las docentes entrevistadas asumieron que aplican esta estrategia para facilitar la incorporación de conductas positivas en el repertorio de comportamiento de los infantes.

La educación emocional para favorecer la afectividad infantil en medio de las relaciones sociales en el aula preescolar también se hizo posible a través de diversidad de actividades didácticas para tal fin. Esto fue mencionado por las docentes, lo cual resulta ser realmente pertinente por lo que de acuerdo con Ocaña y Martín (ob. cit.), el educador debe ofrecer a los niños diversas posibilidades didácticas para propiciar su desarrollo y aprendizaje. Es decir, que la Educación Preescolar debe proporcionar repertorios de oportunidades que permitan al niño y la niña desenvolverse de tal forma que logre avanzar en su ciclo vital de manera óptima.

No cabe duda que la Educación Preescolar se caracteriza por los principios de la lúdica, de la creatividad, del juego; desde estos principios las docentes propician un amplio repertorio de actividades didácticas, no sólo para favorecer la afectividad infantil, sino también para potenciar todo lo referente al desarrollo global de los educandos, tomando en cuenta las características del contexto socio-cultural, la etapa evolutivas, así como también las peculiares de cada infante, incluyendo los intereses y las necesidades de estos últimos.

La práctica pedagógica, no sólo se construye sobre la base de un conocimiento científico que viene de teorías científicas y estructuras conceptuales, también se conforma de un conocimiento basado en teorías implícitas e incluso, de la educación incidental. Esta segunda perspectiva es “la otra cara de la moneda”, ambas caras generan un conocimiento práctico, es decir, la práctica profesional se construye de lo científico, pero también de lo empírico y lo improvisado. En el estudio se obtuvo información al respecto, pues las docentes son personas que ha tenido una historia llena de vivencias y experiencias, las cuales han ido configurando sus actitudes, sus modos de pensar, sentir y actuar en relación con determinado tema.

A lo mencionado no escapan los profesionales de la docencia, mucho antes de ejercer su profesión a lo largo de su vida han venido realizando estas construcciones

mentales que de alguna forma inciden en su práctica cotidiana. Según Alliaud (2009): “...el conocimiento del profesor se compone de creencias, ya que no siempre se basa en razones justificadamente ciertas y de conocimientos personales, ya que se construyen y validan a través de la experiencia” (p. 22). Un docente trata de comprender la afectividad de sus educandos por medio de una teoría implícita o sobre la base de sus propias experiencias, pero este tipo de conocimiento no se sustenta en razones rigurosas verificables; Weinberg (2010), dice que este conocimiento es menos fiable, no tiene capacidad para dar explicaciones y es susceptible a presentar sesgos. Dado esto, se diría que la docente corre el riesgo de crear teorías erradas basadas en experiencias o bien, en el escaso conocimiento que tenga sobre teorías científicas.

De hecho, como dice Coom (2005), una de las barreras más comunes de la labor educativa es la tendencia a aferrarse a una convicción, una creencia, una postura, un patrón de crianza y cegarse ante otras alternativas. Este bloqueo impide pensar en función de otras perspectivas para lograr una mejor adaptación a la dinámica de la circunstancia surgida. Es común que muchos docentes prefieran, por ejemplo, resolver una situación conflictiva o controlar una conducta castigando o evadiendo; estos modos podrían haber sido aprendidos durante la niñez, a través de un patrón de crianza y el docente transfiere este aprendizaje a circunstancias presentes, con el propósito de controlar o resolver lo que parece ser un problema con respecto a los infantes.

Posiblemente, el docente experimenta ciertos obstáculos cognitivos que afectan su actuación. De acuerdo con Coom (ob. cit.), los obstáculos cognitivos están relacionados con lo epistemológico; para este autor, “...son conocimientos que por diversas razones se han establecido tradicionalmente como verdaderos y que las personas, sin mayor análisis o acción crítica, terminan irreflexivamente aceptándolos y aplicándolos como tal, sin preocuparse de contrastarlos o cuestionarlos” (p. 19). En otras palabras, el docente se apropia de un conocimiento sin percatarse de si está o no desactualizado o, si es adaptable a las particularidades del contexto, lo cual podría

suceder con algunos docentes; asumen conocimientos de una forma estable y sin actualizaciones.

Otro obstáculo son las conceptualizaciones. De acuerdo con Maya (ob. cit.): “Las conceptualizaciones nos llegan a través del conocimiento que obtenemos por diferentes modalidades como el estudio, la lectura o la investigación, pero también por las experiencias directas que tengamos con los hechos de la realidad” (p. 12). Es decir, las conceptualizaciones se construyen por medio de la vertiente científica pero también por medio de la vertiente vivencial. Por eso, los docentes podrían conceptualizar la afectividad infantil no sólo del conocimiento construido a través de sus estudios y lecturas, sino también a partir de la experiencia.

En relación a lo mencionado, las docentes entrevistadas en el estudio expusieron que ellas a veces aplican aprendizajes obtenidos en vivencias de la vida cotidiana. Por tanto, queda suponer que lo vivencial es predominante debido a que la gran cantidad de años a lo largo de la vida pesan más que los transcurridos en la etapa de educación superior, momento cuando se preparan profesionalmente para ser educadores. Durante la labor con los niños y las niñas en el aula a veces incluso, parece estar ausente el conocimiento teórico, es decir, algunos docentes no sólo no se actualizan en cuanto a conocimientos, sino también a veces ni los poseen y por eso ejercen su práctica por medio de teorías implícitas e improvisaciones. La cuestión es que “...nuestra propia teoría personal siempre será inadecuada, porque los nuevos conocimientos y acontecimientos obligan a revisarla” (Alonzo, ob. cit., p. 140). En otras palabras, los conocimientos que se tienen en el momento presente, en un mañana no muy lejano serán obsoletos y las concepciones o convicciones fijas en el ahora, serán en el mañana, un obstáculo para adoptar otras posturas de visión sobre el mundo y su realidad.

Una de las formas de resolver una situación problemática dentro de las relaciones sociales entre iguales en el aula preescolar, de acuerdo con información suministrada por las docentes entrevistadas en el estudio realizado son las técnicas que según Ocaña y Martín (ob. cit.), se denominan minimización-evitación y evitación-castigo, la gran desventaja con el uso de estas técnicas es que se está

perdiendo la oportunidad de hablar con los niños y niñas acerca de los sentimientos y las emociones que están sintiendo en esa circunstancia e incluso, se pierde la oportunidad para ayudar a superar el problema presentado. Según Muñoz, Crespi y Angrehs (ob. cit.), el adulto aplica dichas técnicas creyendo que las emociones negativas deben ser controladas porque reflejan un mal carácter o debilidad. En otros términos, la evitación y el castigo frustran la manifestación de emociones y conductas negativas porque son consideradas improductivas.

Como se puede apreciar, el docente lleva a la práctica concepciones, creencias y demás construcciones mentales con base en experiencias y vivencias, lo cual se convierte en su conocimiento práctico, por medio del cual influye en el aprendizaje y desarrollo afectivo de los infantes, de manera positiva o de manera negativa, pues se trata de concepciones, convicciones o conocimientos que no han sido construido sobre la base de la psicología y la pedagogía infantil. Como dice Maya (ob. cit.) “...esas concepciones no tienen suficiente validez, pero la forma, quizás memorística, o empírica como se adquirieron, no le han permitido cuestionar muchos comportamientos de su práctica y le han condenado a actuar de manera rutinaria” (p. 14).

Separar las teorías explícitas de las teorías implícitas del docente es algo utópico, ambos tipos de teorías se interconectan y se complementan, aunque haya en algunos casos, valoraciones y/o percepciones que no correspondan con los planteamientos científicos vigentes. La idea es saber equilibrar ambas teorías y no darle toda la fuerza a uno de los dos porque la realidad social no es estática y pretender resolver problemas o sobrellevar circunstancias haciendo caso sumiso siempre a convicciones o percepciones que son estáticas o bien, a teorías clásicas, es no estar preparado para lo inesperado en el aula.

Dentro de lo improvisado se halla la educación incidental, este tipo de educación hace referencia sobre todo a lo contingente o a veces incluso, a lo inconsciente. Según Ortiz (ob. cit.): “...el ser humano actúa como piensa y piensa como siente...” (p. 43). Este tipo de educación está íntimamente relacionada con las actitudes o bien con disposición del docente para interactuar con los educandos.

Según Maya (ob.cit), el docente podría estar experimentando un obstáculo de carácter actitudinal. Este autor plantea que “...las actitudes son modos profundos de enfrentarse a sí mismo y a la realidad, o maneras de pensar, amar, sentir y comprometerse...Son disposiciones mediante las cuales la persona acepta o no...” (p. 14). Es decir, las actitudes son maneras de reaccionar, dar valores y actuar de conformidad y muchas veces el educador no está consciente del efecto que está generando con su actuar en un momento dado.

El estudio que dio lugar a esta aproximación teórica, arrojó que las docentes de educación preescolar se sienten indispuestas por diversos factores adversos, algunos son propios y otros son externos, pero inciden negativamente en el docente. Actualmente existen circunstancias en lo político, económico, salud, cultural que han hecho que la desmotivación sea un indicador relevante y condicionante de la práctica pedagógica.

Ello se puede interpretar por medio de la teoría de Brofrembrenner (ob. cit.), es decir, por medio del “exosistema”; este sistema ambiental hace referencia a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo (los infantes) pero en los cuales se generan situaciones que afectan al adulto cuidador y a través de este, el infante también es afectado, puesto que el docente en un momento dado le trasmitirá mensajes desfavorecedores y eso sucede cuando hay indisposición, a veces se emplea el paralenguaje, aunque no se tenga esa intención, pues “no es importante sólo lo que decimos, sino cómo lo decimos” (Ortiz, ob. cit., p. 48).

Por tanto, el docente debe evaluar su actuación diaria, pues de esta manera, podrá encontrar actitudes y conductas que vienen por parte de él o ella y que de alguna forma podrían estar perjudicando el desarrollo psicológico del niño y la niña. No sólo se trata de concienciar al respecto, sino también remediar el incidente con conductas y actitudes favorables que sean genuinas y sinceras, puesto que esto también lo perciben los infantes.

La práctica pedagógica en educación preescolar o mejor dicho, las relaciones sociales del docente con el infante en el preescolar debería activarse a través de una motivación intrínseca, puesto que de los infantes hay mucho que aprender y entre

esos aprendizajes, se halla el hecho de ver la vida sin complicaciones para tratar de disfrutarla; de igual manera es preciso hacer uso de la Resiliencia a fin de asumir la labor docente como un reto en una nueva etapa, tratando de depurar prejuicios y pensamientos fijados que ocasionan las desmotivaciones. Tal como plantea Becoña (2006), es indicado recurrir a la Resiliencia para “...sacar lo positivo de todo aquello que parece negativo...” (p. 130). De esta forma, se irá originando otras maneras de concebir la vida o cualquier situación adversa y procurando también desarrollar el pensamiento creativo para dar solución a lo que se pueda resolver.

A continuación, se presenta de manera gráfica, el resultado de lo desarrollado respecto a la Práctica pedagógica para el desarrollo afectivo en edad preescolar:

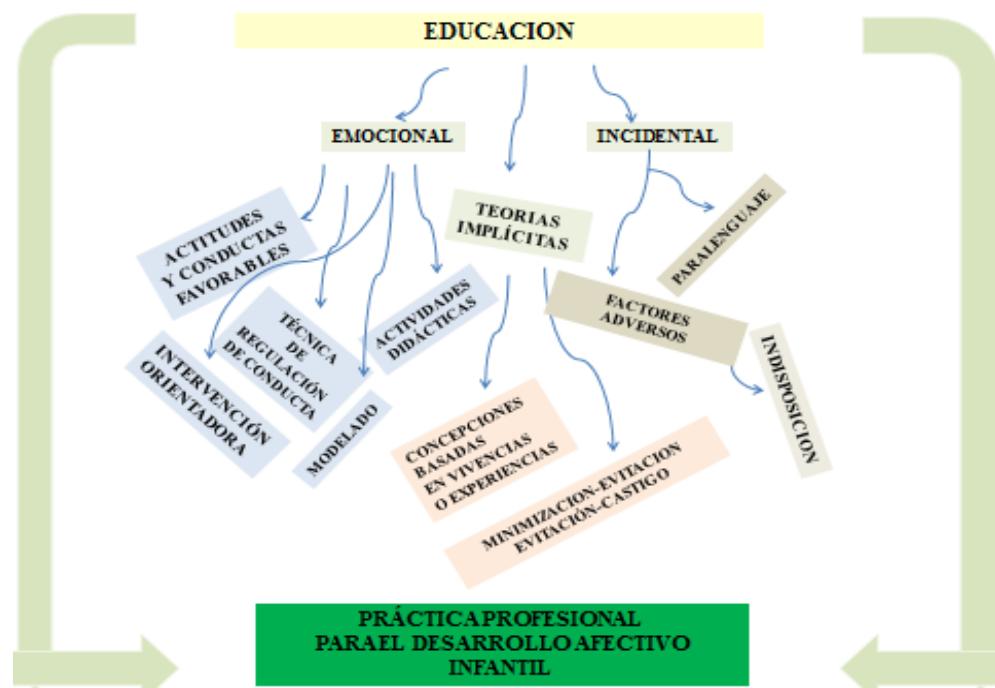


Grafico N° 34. Práctica profesional para el desarrollo afectivo infantil

Como se puede apreciar la construcción de la práctica pedagógica para favorecer el desarrollo afectivo en edad preescolar estuvo basada principalmente en el desarrollo de la educación emocional, la cual se sistematizó a través de: (a) Manifestación de actitudes y conductas favorables; (b) Intervención orientadora para encausar conflictos y llegar a lograr un clima de pacifidad y sin frustraciones; (c) Uso

de técnicas para regular (o aumentar) determinada conducta; (d) Rol de modelo para favorecer el incremento de conductas socio-afectivas favorables en los infantes; y, (e) Empleo de diversidad de actividades didácticas para favorecer el desarrollo afectivo infantil.

De igual forma, en el gráfico se visualiza la construcción de la práctica pedagógica a través de teorías implícitas y educación incidental. El problema en este caso está en la incongruencia conocimiento–actitudes del docente, pues este adulto vive una constante disociación entre lo que actualmente es y lo que fue, entre lo que hace y lo que cree, entre lo que sabe y/o conoce y lo que siente, entre las ideas y las acciones, todo lo cual no siempre se hace equitativo.

Si el docente quiere optimizar su práctica, deberá reflexionar sobre sus concepciones, prejuicios, creencias y actitudes que están inmersas implícitamente en su quehacer. A veces lo que se concibe, no es lo que se ejecuta; sin embargo, lo esperable es que haya una congruencia relativa entre la teoría, lo que se piensa y la práctica. Si el docente posee una concepción reduccionista de la afectividad infantil, los vínculos y relaciones socio-afectivas en lugar de una visión o concepción integral, lo indicado sería conducir su actuar en torno a esto.

Para favorecer las relaciones afectivas dentro del aula preescolar, el docente tiene que derribar muchos obstáculos como los mencionados en esta aproximación teórica; de esta manera podrá interactuar con los infantes sobre la base de una educación emocional para favorecer los procesos socio-afectivos infantiles. Un docente, siempre debe planificar su práctica, y aunque como se manifestó antes, lo afectivo está en lo explícito e implícito de todo (en lo intencional o no intencional), se debe prever objetivos, contenidos, estrategias y la respectiva evaluación.

A manera se síntesis se muestra en el siguiente gráfico, la afectividad infantil en las relaciones sociales en educación preescolar desde la perspectiva del docente. Este conjunto de constructos constituye la red categorial que se desplegó en la aproximación teórica:



Gráfico N° 35. La afectividad infantil en las relaciones sociales en educación preescolar.

En este gráfico se visualiza sistemáticamente la aproximación teórica construida con base en el estudio de una realidad social en contexto concreto. Esta sistematización consiste en explicar a manera de síntesis lo siguiente:

La familia actúa como el primer agente modulador de la afectividad infantil, el niño y la niña llega a la escuela con una afectividad configurada en el hogar que se ve reflejada en otros contextos, en este caso, en el preescolar; al llegar a este contexto, establece relaciones sociales con el docente y con los demás infantes, cada relación tiene sus matices particulares así como también las tiene la afectividad en la etapa infantil; durante esta etapa los niños y las niñas aprenden conductas y códigos lingüísticos especialmente por medio del aprendizaje vicario.

Esta etapa infantil es el inicio del desarrollo socio-afectivo; durante esta etapa los niños y las niñas son espontáneos, aún no ha regulado del todo sus conductas afectivas y menos aún sus emociones (ejemplo, el infante llora porque le quitaron su

juguete preferido); el niño y la niñas son capaces de establecer vínculos afectivos con sus iguales y con la docente; otra característica es que en los vínculos de amistad, a veces tienden a ver conflictos por diversas causas especialmente por choque de intereses pero estos conflictos son pasajeros y comunes en la etapa infantil; en los conflictos confluyen conductas problemáticas pero transitorias, dejan de serlo cuando son persistentes y se vuelven un verdadero problema cuando la integridad de los demás niños incluso la del agresor se ve afectada negativamente. La afectividad durante la infancia experimenta el inicio en el desarrollo de las capacidades más avanzadas cognitivas-afectivas, se va avanzando en la capacidad empática, comprensión emocional y autorregulación emocional y conductual. Algunas de estas características parecen estar presentes en la afectividad de las etapas evolutivas posteriores, pero recogen ciertas especificidades.

Las relaciones sociales entre iguales surgen por intereses en común pero cuando los intereses van por distintos caminos, se generan conflictos que como se comentó antes, son transitorios y forman parte de la experiencia y crecimiento socio-afectivo; en estas experiencias, los infantes van desarrollando la capacidad empática, poco a poco van siendo capaces de ponerse en el lugar del otro; en cuanto a la relación social entre el docente y el infante puede surgir armonía, lo cual es posible que se dar lugar al establecimiento de un vínculo afectivo. Para que esto suceda, la docente debe poner en práctica lo teórico, es decir, todo aquello que desde el punto de vista pedagógico debe realizar en dicha interacción social: actitudes y conductas favorables, intervención orientadora, técnicas de regulación de la conducta sin saber identificar el nombre de las mismas, también usan la técnica del modelado o aprendizaje vicario y actividades didácticas para favorecer la afectividad infantil.

Paralelo a esto, la actuación de la docente dentro de las relaciones sociales con los niños y las niñas también se ve condicionada por teorías implícitas, debido a que con el pasar del tiempo, han formulado concepciones sobre afectividad infantil, las relaciones sociales dentro del aula y su intervención pedagógica dentro de las mismas. En el proceder pedagógico, las docentes emplean técnicas que son tradicionales para eliminar una conducta no deseada sin saber las consecuencias

negativas a mediano o largo plazo, sólo visualizan el efecto favorable para ellas que se refiere a control de la conducta problema de manera efectiva e inmediata.

Las relaciones sociales entre las docentes y los infantes también se ven afectada por factores (externos) que condicionan de manera adversa; estos factores son: los problemas de salud, el sueldo con el cual se sienten inconformes, la situación política que ocasiona aflicción y la pandemia que genera incertidumbre. Todos estos factores dan lugar a la indisposición por parte de las docentes y esto lo perciben los niños y las niñas cuando al pretender que las docentes respondan a sus demandas, de ellas obtienen lo contrario, por ejemplo, un niño tiene una anécdota que es significativa para él y quiere compartirla con la docente, por un momento parece que este adulto está prestándole atención porque le dice al niño que está escuchándolo pero su actitud o expresión corporal indican lo inverso, (puede deberse a problemas de salud, desmotivación por sueldo muy bajo, situación pandemia y política del país, entre otras razones). El caso es que los niños perciben que la docente no está prestando atención y esto puede llevarlo a considerar que su anécdota no tiene valor para los demás, sobre todo, para dicho adulto significativo.

Esta aproximación teórica sobre la afectividad infantil en las relaciones sociales en el preescolar surgió gracias a los aportes de las docentes quienes, como se indicó anteriormente, son protagonistas de los acontecimientos hallados, constituyen una pieza clave en la interpretación de la realidad social estudiada.

REFLEXIONES FINALES

El desarrollo socio afectivo en la etapa infantil es crucial para los posteriores años de vida; durante estas edades diferentes agentes socializadores (familia, docente, iguales, otros) participan en su construcción tanto de manera deliberada como inconsciente, es decir, se educa afectivamente quiera o no, por tanto, adultos significativos deben repensar sus patrones de crianza, de intervención pedagógica y de socializar con los infantes. En el caso del docente de Educación Preescolar tiene el compromiso moral de renovar su motivación optimizar sus relaciones sociales en el aula, en fin, su práctica pedagógica.

Pedirles a los docentes que desechen sus teorías implícitas es algo que resulta utópico de suceder, debido a que están cargados de una subjetividad compleja y por tanto, no son máquinas programadas para tal fin. En todo caso, tanto las teorías explícitas como las implícitas funcionan de forma interrelacionada, se complementan aunque, como ya se dijo, algunas veces surgen valoraciones y/o percepciones que no corresponden con los planteamientos científicos vigentes; la idea es saber equilibrar ambos polos y no inclinarse a uno porque la realidad social, cada día, es diferente y, pretender resolver problemas o circunstancias haciendo caso sumiso a convicciones arraigadas o a teorías clásicas, es realmente no estar preparado para lo inesperado en el aula; por eso, quien ejerce la docencia en el preescolar debe tener como base de todo, la vocación por su labor y la voluntad de erradicar este pensamiento limitado, pues resistir a nuevas posturas científicas, alimentar convicciones y actitudes contraproducentes, significa imponer restricciones innecesarias al pensamiento.

Respecto a las teorías científicas, el docente debe evaluar hasta qué punto sirven para interpretar una realidad compleja o hasta qué punto resultan ser parceladas, incongruentes o inservibles pero al resultar que estas sean impertinentes no significa que el docente en consecuencia adopte teorías improvisadas carentes de fiabilidad; en su lugar, debe estar sujeto a la constante búsqueda de teorías científicas y estudios contemporáneos que pretendan dar múltiples y fiables aproximaciones de la realidad actual. Al hallar nuevas teorías (relativamente nuevas), el docente se familiariza con estas, pero debe evitar aferrarse en una sola, es preciso hallar varias

alternativas para ampliar y profundizar su visión o interpretación del fenómeno educativo que le compete como educador(a).

Cualquier fenómeno educativo como es el caso de la afectividad infantil en las relaciones sociales dentro del aula preescolar, requiere de interpretaciones o estudios científicos que sigan aportando en la actualidad y en el futuro facetas nunca conocidas ni agotadas del todo pero el peligro de estas interpretaciones o teorías no está en lo que descubren y enriquecen sobre el tema, sino en no sumarlo a lo que ya se ha aportado, puesto que sólo desde una visión integral de lo que se ha descubierto hasta ahora es que el docente puede estudiar y tratar de comprender aquello que falta y que quizá antes no fue visualizado. Cerrarse en una pequeña cárcel de interpretaciones particulares que sólo analiza algunos componentes o indicadores de la afectividad infantil, deforma e incapacita para ver la totalidad y su rica complejidad desde la que hay que vivir y educar. Esta carencia de una visión integral sobre la afectividad infantil es uno de los mayores problemas que se debe combatir si la intención es hacer educación emocional positiva en un preescolar o en cualquier otro contexto educativo.

De todos modos, se educa consciente e inconscientemente con actitudes, opiniones, conductas y otras formas de expresiones que los niños y niñas perciben e interpretan; de esta manera ellos también se apropián de este contenido, reelaboran y construyen sus propias interpretaciones a partir del contacto con personas significativas como la familia y el docente de preescolar. Así que el docente es un modelo de imitación o de referencia y por eso, debe tener cautela a la hora de aplicar su conocimiento práctico para tratar cualquier conducta afectiva manifestada en el aula o mejor dicho, debe tratar de mantener congruencia entre el conocimiento y sus actitudes para que estas últimas no sean contraproducentes a la hora de interactuar con los infantes.

REFERENCIAS

- Amaya, L. (2015). Desarrollo de la afectividad en los niños del grado preescolar del Gimnasio Ismael Perdomo. [Documento en línea]. Disponible: <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1443> [Consulta: 2021, enero 7]
- Alliaud, A. (2009). *El maestro que aprende. Representaciones, valores y creencias: los modos de pensar y actuar la enseñanza*. Madrid: Editorial novedades educativas.
- Alonso, I. (2012). *Psicología del desarrollo*. 2da ed. México: McGraw-Hill.
- Álvarez, M. y Jurado, C. (2017). *Desarrollo socio-afectivo e intervención con la familia*. 2da ed. Málaga: Editorial IC.
- Álvarez, A. y Del Río, P. (1987) *Educación y desarrollo. La teoría de Vigotsky y la Zona de desarrollo próximo*. En Coll, CPalacios J y Marchesi, A. Comp. ((39-139) Madrid: Alianza.
- Amar, J.; Abello, R. y Tirado, D. (2004). *Desarrollo infantil y construcción del mundo social*. Barranquilla: Editorial Uninorte.
- Amar. J. y Martínez, M. (2011). *El ambiente imperativo. Un enfoque integral del desarrollo infantil*. Barranquilla: Editorial UN.
- Araujo, M. y Ardanaz, M. (2015). *Los primeros años: El bienestar infantil y el papel y/o de las políticas públicas*. Madrid: Editorial BID.
- Aragón, J. (2001). *La psicología del aprendizaje*. Caracas: San Pablo.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales. Ejes teóricos para una discusión. [Documento en línea]. Disponible: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf> [Consulta: 2021, enero 10]
- Ariés, P. (1960). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus
- Baron, R. y Byrne, P (2005). *Psicología Social*. (Décima ed.). Madrid: Pearson
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación. Administración, economía y ciencias sociales*. 3era Ed. Colombia: Pearson.
- Berger, P. y Luckman, T. (2015). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Becoña, E. (2006). *Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto*.

[Documento en línea]. Disponible [https://www.bienestaryproteccioninfantil.mx/imagenes/tablaContenidos03SubbSec/01.2006\(3\).Becona.pdf](https://www.bienestaryproteccioninfantil.mx/imagenes/tablaContenidos03SubbSec/01.2006(3).Becona.pdf) [Consulta: 2021, agosto 10]

Bisquerra, R. (2000). *"Educación emocional y Bienestar"*. Barcelona: Editorial Praxis.

Bleger, J. (2009). *Psicología de la conducta* (19a. ed.). Buenos Aires: Editorial Paídos.

Bowlby, J. (1998). *El apego*. Barcelona: Editorial Paidós.

Bondioli, A. y Nigito, G. (2011). *Tiempo espacios y grupos: el análisis y la evaluación de la organización en la escuela infantil*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Bisquerra, R. (2000) *"Educación emocional y Bienestar"*. Barcelona: Editorial Praxis.

Bronfrenbrenner, U. (1993). *Educación de los niños en dos culturas*. Madrid: Editorial Machado.

Bronfrenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Cabero, J. y Llorente, M. (2013), *La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC)*. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/jca107.pdf> [Consulta en línea: 21 de octubre 2021]

Cabral, S. (2012). *Como encontrar un nuevo yo*. Madrid: Editorial visión libro.

Carrera, F. (2001). *El Comportamiento Sexual del venezolano*. Caracas: Selevén C. A.

Carr, W. y Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza*. España: Editorial Martínez Roca.

Castillo, M.; Rosero, J. y Villagomez, M. (2009). *La motivación y el aprendizaje. Alteridad*. Revista de educación [Revista en línea], 4(2), 20-32. ¿Disponible en <http://redalyc.org/articulo.oa?id=4677/467746249004>. [Consulta: 20 de enero 2021]

Calderero, J. (2014). *Educar para la convivencia. Las relaciones sociales de los niños de 2 a 7 años de edad*- Madrid: editorial Palabra S.A.

Cole, M y Scribner, S. (1979). *Introducción al libro: Vigotsky, L.S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Grijaldo.

- Coom, D. (2005). *Psicología*. 10ma. Ed. México D.F.: Editorial Tompson.
- Cuesta, J.; García, L.; González, S. y Martín, B. (2013). *Desarrollo socioafectivo*. Toledo: Editorial Aran.
- Creswell, A. (2006). *Cuantitativo, cualitativo y mixto*. [Documento en línea]. Disponible <https://pdfcoffee.com/creswell-1-2-pdf-free.html> [Consulta: 2021, agosto 10]
- Cruz, F. (2019), “*Programa de pedagogía de la Afectividad en la Institución Educativa Trujillo*” en Trujillo-Perú [Documento en línea]. Disponible en file:///C:/Users/Ana/Desktop/TESIS/cruz_pf%20Tesis%21doctoral%20Trujillo%202017.pdf. [Consulta: 2021, agosto 10]
- De Mause, Ll. (1982). *Historia de la infancia*. Madrid: Editorial Alianza.
- Delval, J. (2004). *El desarrollo humano*. Madrid: Editorial Siglo XX.
- Enesco, I. y Del Olmo, C. (1992). *El trabajo en equipo. Aprendiendo con iguales*. España: Alambra Longman.
- Freixa, I. (2003). *¿Qué es conducta?* [Documento en línea]. Disponible: http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-89.pdf [Consulta: 2021, enero 3]
- Fresina, A. (1999). *Leyes del psiquismo*. Argentina: Editorial Fundar.
- Freud, S. (1905). *Obras completas. Tres ensayos de teoría sexual*. Vol. 7. México: Editorial Amorrortu.
- Figueiras, A.; De Sousa, I.; Ríos, V y Benguigui, Y. (2006). *Manual para la vigilancia del desarrollo infantil en el contexto del Aiepi*. Madrid: Editorial OPS.
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. México: Editorial Siglo XXI.
- Foucault, M. (2000). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. México. Siglo XXI.
- Gálvez, J. (2018). Nivel de desarrollo socio-afectivo de los niños de 4 y 5 años, beneficiarios en los centros de atención y desarrollo infantil del programa de hogares comunitarios de la secretaría de obras de la esposa del presidente Sope. [Documento en línea]. Disponible en: <file:///C:/Users/Ana/Desktop/TESISDOCTORAL/2018.pdf> [Consulta: 2021, enero 3]
- García, J. (2017). *Otra sociedad es posible*. Madrid: Editorial Acci.
- Garrido, A. y Álvaro, J. (2007). *Psicología social. Perspectivas psicológicas y*

- Sociológicas* (2da ed.). Madrid: JMC.
- Gómez, J.; Latorre, A. y otros. (2007). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: Editorial El Roure.
- Gómez, L. (2002). *La casa de aternon*. Madrid: Editorial Acci.
- Guba, E. (1991). *The alternative paradigm dialog, in The Paradigm Dialog*. Newbury Prk, California SAGE. Traducción: Prof. A María Castro de Núñez.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. (4a. ed.). México: Editorial Mc Graw Hill.
- Hernández, C. (2008). *Educación sexual para niños y niñas de 0 a 6 años: cuando, cuánto y cómo hacerlo*. Madrid: Editorial Narcea.
- Hernández, G. y Jaramillo, C. (2003). *La educación Sexual de la Primera Infancia. Guía para Profesorado de educación Infantil* [Documento en línea]. Disponible: http://www./consejosescolares/archivos/La_educacion_sexual_de_la_primera_infanciaGuía_para_profesorado_de_EI.pdf. [Consulta:2020, diciembre 13]
- 149
- Hurtado, J. (2012). *Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia*. 4ta ed. Bogotá: Editorial Quirón.
- Jiménez, C. (2018). *Pedagogía diferencial preescolar*. [Documento en línea] <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/1-dagog%C3%A3a-Diferencial-1.pdf>. [Consulta: 2021, enero 2]
- León, Ch. (2007). *Secuencias del desarrollo infantil integral*. Caracas: UCAB.
- López, N. (2003). *Curso de Educación afectivo-sexual*. España: Nogal.
- Mata, R. (2020). *Habilidades afectivas en las relaciones sociales. Didáctica para construir relaciones conscientes*. Madrid: Acci.
- Maya, A. (2002). *Pedagogía de la ternura. Conceptos básicos* (2da ed.). Costa Rica: Editorial CECC.
- Martin, O. y Madrid, E. (2005). *Didáctica de la Educación Sexual. Un enfoque de la sexualidad y el amor*. Buenos Aires: Editorial Sb.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Caracas: Trillas.
- Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa-ethnográfica en educación*. México. D.F.: Trillas.

- Martínez, M. (2009). *La nueva ciencia. Su desafío, lógica y método*. México: Trillas.
- Melero, M.; Rebollo, J y Bernal, J. (2007). *La escuela infantil. Observatorio privilegiado de las desigualdades*. Madrid: Editorial Graó.
- Mejía, A. y Lozano, LL. (2019). Intervención para el desarrollo afectivo (Desarrollo socioafectivo). Madrid: Editorial Editex.
- Milicic, N.; Berger, Ch.; Torretti, A. y Alcalay, L. (2016). Aprendizaje Socioemocional: *Programa BASE (Bienestar y aprendizaje socioemocional como estrategia de desarrollo en el contexto escolar)*. Madrid: Editorial Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Lineamientos en cumplimiento del artículo 78 de la Ley 115 de 1994*. [Documento en línea] https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. [Consulta: 2021, enero 2]
- Morgado, E. (2015). *El cerebro emocional*. Barcelona: Editorial UOC.
- Moll, L. (1990). *La zona de desarrollo próximo de Vygotsky: una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Muñoz, C.; Crespi, L y Andrehs, R. (2011). *Habilidades sociales*. Madrid: Editorial Mediterráneo.
- Ocaña, L. y Martin, N. (2011). *Desarrollo socioafectivo*. Madrid: Paraninfo, S.A.
- Ochaita, E. y Espinoza, M. (2004) *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ortiz, A. (2009). *Educación infantil como estimular y evaluar el desarrollo cognitivo*. Bogotá: Editorial la U.
- Otero, A.; Zunzunigui, M. y Belandy, F. (2006). *Relaciones sociales y envejecimiento saludable*. Madrid: Acci.
- Osterrieth, P. (2008). *Psicología infantil*. Madrid: Editorial Morata.
- Palacios, J.; Marchesi, A. y Collo, C. (1991). Desarrollo psicológico y educación. Madrid: editorial Alianza.
- Perinat, A. (2007). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona: UOC.
- Piaget., J. (1975). *Psicología y pedagogía*. Barcelona. Ariel.
- Piaget, J. (1977). *El comportamiento, motor de la evolución*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Piaget, J. (1980). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1984). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- Piñedo, M. y Rivera, M. (2013). Investigación cualitativa: orientaciones procedimentales. Barquisimeto: FONDEIN.
- Pozo, J. y Crespo M. (2006). *Aprender y enseñar ciencia*. 5ta ed. Madrid: Editorial Morata.
- Ríos, P. (2006). Psicología. *La aventura de conocernos*. 2da ed. Caracas: Editorial Texto.
- Rousseau, J. (1821). *El Emilio o de la educación*. Tomo I. Madrid: Editorial Alban y compañía.
- Rodríguez, J.; Gil. F y García, E. (1991). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Habana: Editorial Félix.
- Russo, A.; Bustos, V. y Mass, L. (2019), *Recuperación psicoafectiva*. Barranquilla: UN.
- Sandoval, S. (2012). *Psicología del desarrollo humano I*. 4ta ed. Sinaloa: Editorial DGEP.
- Seco, J. (2006). *Educación infantil. Cuerpo de maestros. Temario para la preparación*. Madrid: MAD.
- Sierra, A. (2008). *La afectividad. Eslabón perdido de la educación*. Madrid: Editorial Navarra.
- Soler, V. (2016). *Desarrollo sociaflectivo*. España: Síntesis.
- Shaffer, D y Kipp, K. (2007), psicología del desarrollo, infancia y adolescencia. (7ma ed.). México: Thomson.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a la investigación cualitativa*. Barcelona: Paidos.
- Tejada, M. Ríos, P. y Silva, A. (2004). *Teorías vigentes sobre el desarrollo humano*. Caracas: Fedupel.
- Ugas. G. (2010). *Epistemología y pedagogía*. San Cristóbal. Ediciones Taller permanente de estudios epistemológicos.

- Unicef. (2011). *¿Mucho poquito o nada? Guie de crianza para niños y niñas d 0 a 5 años de edad.* [Documento en línea] https://aticounicef.org.uy/publicaciones/mucho_poquito_nada_completo.pdf [Consulta: 2021, enero 2]
- Unicef. (2020). *Historia de los derechos del niño.* [Documento en línea] <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-niño/historia> [Consulta: 2021, enero 2]
- Vargas, G. (2006). *Tratado de epistemología.* Bogotá: Editorial San Pablo.
- Vasta, R.; Haith, M. y Miller, S. (2008). *Psicología infantil.* Barcelona: Ariel.
- Vaughan, G. y Hogg, M. (2006), *Psicología social.* 5ta ed. Madrid: Editorial panamericana.
- Veliz, A. (2009). *Proyectos comunitarios e investigación cualitativa.* 5ta ed. Editor Caracas
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* España: Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1991). *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires, Argentina: La Pleyade.
- Veliz, C. A. (2009). *Proyectos comunitarios e investigación cualitativa.* 5ta ed. Editor Caracas.
- Weinberg, R. (2010). *Fundamentos de la psicología.* Madrid: Editorial panamericana.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Psicología del desarrollo. Enfoques y perspectivas del ciclo vital.* Córdoba: Editorial Brujas.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2015). *Técnicas para investigar 2. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación.* 2d ed. Córdoba: Editorial Brujas.
- Zecchetts, V. (2002). *La danza de los signos- nociones de semiótica general.* Quito: Editorial Abya-yala.

ANEXOS

[ANEXO A]

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”

GUION DE ENTREVISTA DIRIGIDO A DOCENTES

1. ¿Cómo son las relaciones sociales dentro del aula preescolar?
2. ¿Percibe que existe solidaridad entre los niños y niñas en la realización de sus tareas
3. ¿Se presenta conflicto en las relaciones entre niños y niñas?
4. ¿Cuándo se presenta conflictos entre niños y niñas, como actúa usted para solucionar las diferencias?
5. ¿Hay receptividad por parte de los padres cuando usted hace referencia a las actuaciones de los niños?
6. ¿Cómo percibe usted las relaciones de afectividad de los niños hacia usted como profesora?
7. ¿Se presentan conflictos entre los niños y la docente?
8. ¿Cuál es su actitud cuando se presentan estos conflictos?
9. ¿Siente motivación cuando tiene que ejercer el rol de profesor?
10. ¿Cómo motiva a los niños para que se sientan influenciados para lograr los objetivos propuestos por usted?
11. ¿Qué tipos de estrategias implementa para mantener la motivación de sus estudiantes?
12. ¿Cuáles son las experiencias de afectividad de los escolares dentro del aula preescolar?

13. ¿Qué conductas propicias ud. para manifestar la afectividad hacia los niños?
14. ¿Qué estrategias utiliza para interaccionar con los niños
15. ¿Qué tipo de liderazgo asume para que los niños le sigan carismático, situacional, transformacional, autoritario, democrático, laissez-faire?
16. ¿Considera que las relaciones sociales en la casa influyen en la actuación del niño o niña en el aula de clase?
17. ¿Cómo son las manifestaciones sentimentales del escolar a la hora de interactuar con sus iguales?
18. ¿Qué actividades lleva a cabo para favorecer el desarrollo afectivo de los escolares?
19. ¿Qué estrategias utiliza cuando se presenta conflicto entre los niños y niñas?
20. ¿Qué estrategias utiliza cuando se presenta conflicto entre el docente, los niños y niñas?

[ANEXO B]

CATEGORIA: PARTICULARIDADES DE LA AFECTIVIDAD INFANTIL EN EL AULA	
CÓDIGOS	LEYENDAS
Condicionantes de la afectividad	<p>para mí las relaciones sociales en casa influyen bastante porque el niño trae al aula lo que está recibiendo en casa, entonces si en casa recibe maltratos, si en casa recibe groserías, si en casa recibe Umm... se interrumpe la señal...eso es lo que viene a manifestar en el aula. Como me paso en un caso, esteee...yoooo viví una experiencia con un niño que me tiraba las mesas y las sillas encima y me decía que yo era una vieja hijuetanta (D1 73-78)</p> <p>esa conducta tendrá su motivo, y muchas veces estos motivos radican en el hogar, y eso se refleja en las conductas de los niños en el aula, eso es muy común en términos (D2 157-159)</p> <p>eso es muy clave y fundamental si el niño tiene un ambiente demasiado pesado, un ambiente de agresividad, un ambiente de inestabilidad, eso uno lo ve reflejado en el aula de clase, si es lo contrario también se ve, eso es primordial, eso influye muchísimo (D3 477-480)</p> <p>los niños ehh... muchas veces vienen con muchos conflictos en casa (D4 522-523)</p>
CÓDIGOS	LEYENDAS
Lugar y momento de manifestación	<p>todos los días en todo momento por un mínimo motivo se presentan, y en cualquier parte del salón, indiferentemente y sobre todo cuando están realizando sus actividades dirigidas y juegos espontáneos (D1 19-21)</p> <p>ya le mencioné lo otro, es decir, me refiero a los cariñosos y empáticos en cualquier momento (D2 233-234)</p> <p>eso es lo que se observa día a día en cualquier momento y en cualquier rincón del aula (D5 684-685)</p>

CÓDIGOS	LEYENDAS
Imitación de conductas afectivas	<p>También he notado que, por ejemplo, si un niño resuelve algo de su interés con un golpe, su compañero lo imita para conseguir lo mismo, (D2 244-246)</p> <p>cuando algunos de los compañeros ven eso, entonces también vienen y me abrazan (D5 663-664)</p>
CÓDIGOS	LEYENDAS
Reproducción de códigos lingüísticos	<p>en el aula escucho a muchos niños decirle a las niñas: mi amor, vamos a besarnos, te amo, o por ejemplo, también escuché a una niña decir “cariño mío”, la he escuchar decir eso más de una vez, ja, ja, ja, así como también escuché a un niño decirle a otro “te odio”. (D1 79-82)</p> <p>no sólo se ven conductas que uno sabe que son aprendidas en el hogar, también aprenden a decir expresiones como, “mi amor”. Una vez un niño llamado Gabriel beso y abrazó a una niña y le dijo: “casémonos, tu eres mi novia”, “me amas”.(D2 283-286)</p>
CÓDIGOS	LEYENDAS
Modos expresados de afectividad	<p>hay casos en que, por ejemplo, no se prestan el color, o algún juguete entonces algunos de ellos se molestan y empiezan a pellizcarse, se jalan el pelo, se golpean en los brazos (D1 21-24)</p> <p>en forma general ellos le expresan a uno el cariño ehh... también le expresan a uno que deben saberse comportar en el aula de clase, también son espontáneos en lo que dicen, con lo que sienten (D2 183-185)</p> <p>Bueno, estee..., algunos lloran cuando otro les quita los juguetes, otros demuestran alegría cuando llegan al aula, incluso a ver a sus compañeros, entran corriendo y se abrazan, no son todos, pero hay un pequeño grupo que actúa así. También hay niños muy enojones, si no es por una cosa, es por otra. (D3 460-464)</p> <p>Bueno, también pasó una situación en que un niño trajo en jaula, un ratón blanco, y pude notar que varios niños, sobre todo, las niñas sintieron miedo y lo manifestaron verbalmente y corporalmente, otros niños se alegraron al ver que tenían en el aula este animalito (D4 605-608)</p>

	<p>hubo un caso de un niño que golpeó a otro en la cabeza, con su puño., lo golpeó, este niño pues, esteee... estaba enojado (D5 687-688)</p> <p>algunos niños y niñas, en términos generales son afectivos y los demuestran mediante abrazos, saludos, formación de equipos de juego, trabajo en equipo, solidaridad, otros, por el contrario, se muestran agresivos, quieren jugar, pero de manera brusca, dando punta pie, mordiendo, dañando las cosas personales de los compañeros. (D5 870-875)</p>
CÓDIGOS	LEYENDAS
Vínculo afectivo	<p>yo pienso que si ellos se motivan abrazarme es porque , creo yo que se ha construido, de alguna manera, un vínculo afectivo conmigo...ahh, también está Manuel, Manuel es un niño que se acerca a mí y me dice “te quiero mucho” , yo supongo que eso lo escucha en su casa, es decir, se lo dicen a él y él se lo dice a sus familiares, y eso me lo trae, pues también a mí me dice lo mismo, en realidad ya van tres veces que me lo ha dicho, pero la cosa es que a él le nace decírmelo (D5 746-753)</p>
CÓDIGOS	LEYENDAS
Comprensión emocional	<p>...yo he percibido que muchas veces ellos piensan que sus compañeros tienen las mismas reacciones hacia las cosas, por ejemplo, hay un niño que se llama luis, el creía que los demás compañeros sentían miedo antes las cucarachas, pero en medio de una conversación entre ellos, cayó en cuenta que los demás no les pasa lo mismo (D1 91-96)</p> <p>en el caso de un niño llamado miguel, él se enoja porque se le parte la punta del lápiz que usa para dibujar, yo lo escuché hablar con otro niño, él hizo un comentario en que yo pude captar que cree que el otro niño también siente lo mismo cuando se le parte la punta de su lápiz. (D2 235-239)</p> <p>He llegado a notar que algunos niños creen que sus emociones en una situación determinada, la experimentan los demás, pero otros en cambio ya entienden que cada quien tienen sus propios sentimientos y emociones que pueden ser diferentes a la de él o ella (D5 832-836)</p>

CÓDIGOS	LEYENDAS
Autorregulación emocional o conductual	<p>hay grupitos que pelean mucho entre ellos, pero lo más curioso o lo que más me ha llamado la atención en esos momentos de discusión es que algunos integrantes de esos grupos no están involucrados en esos conflictos, se les observa tristes y lo que hacen es ponerse a jugar o hacer alguna cosa. (D2 240-244)</p> <p>empieza a verse que forman grupitos y comparten sus cosas, y he observado que ellos mismos regulan sus propias emociones, creo que piensan al respecto, pues se ven en el reto de ser aceptados y para eso, deben controlarse (D5 825-828)</p>
CÓDIGOS	LEYENDAS
Conducta problemática como continuo	<p>también hay un niño en particular que en todo momento quiere arreglar todo a punta de golpes, y he preguntado y la información es que en el hogar también es así, es decir, en todo momento (D2 154-156).</p> <p>se muestran muy desobedientes constantemente no solo en el aula, también en su casa (D5 766-767)</p>
CÓDIGOS	LEYENDAS
Conducta problemática transitoria	<p>y esto de irse a los golpes en la mayoría de los niños, al rato terminan haciendo amistad nuevamente (D2 244-246)</p> <p>Por las características precisamente de los niños de esa edad que son características de niños egocéntricos y eso hace que se noten diferencias entre unos y otros, se gritan se empujan, en fin, por eso surgen los conflictos entre ellos, pero eso es normal y es pasajero (D3 341-344)</p> <p>En general si surgen conflictos, casi siempre es por medios de golpes, empujones, pero la mayoría de estos conflictos son pasajeros porque luego vuelve la calma y la amistad entre ellos (D5 222-225)</p>

CATEGORIA: ELABORACION DESCRIPTIVA DE RELACIONES SOCIALES EN EL AULA	
CÓDIGOS	LEYENDAS
Afinidad por intereses en común	<p>bueno yo pienso que los niños tienden a formar relaciones niño con niño y niña con niña, entonces me ha pasado el caso que, pues cuando uno tiene las mesitas en el salón, voy a sentar una niña con un niño, la niña llora porque ella no se sienta con niños que tiene que ser con niñas y lo mismo pasa, pasa cuando siento un niño con una niña no, no le gusta (D1 55-60)</p> <p>se forman pequeños grupos de niños y entre ellos se la llevan bien, por ejemplo, cuando van a jugar, se nota que tienen un interés en común y eeh...., por eso es que compaginan mucho, por lo que a todos les gusta jugar, lo que sea que estén jugando (D5 667-671)</p>
CÓDIGOS	LEYENDAS
Conflictos por choque de intereses	<p>Generalmente cuando se producen los conflictos entre niños o entre niñas, es porque sus intereses individuales van por diferentes caminos. (D2 253-254)</p> <p>también me he dado cuenta que en esos grupos a veces se forman peleas porque uno quiere que los otros hagan lo que el dice...pero los otros quieren hacer otras cosas... (D5 672-674)</p>
CÓDIGOS	LEYENDAS
Conflictos transitorios	<p>se presentan conflictos claro que son pasajeros porque ellos tienen su pelea y al momentico ya nuevamente son amigos otra vez... (D1 25-26)</p> <p>hay conformaciones de parejas de amistad, por ejemplo, entre niñas y a veces entre ellas también surgen peleas pero al rato ya están unidas nuevamente (D5 677-679)</p>

CÓDIGOS	LEYENDAS
Capacidad empática	<p>los niños a esa edad se muestran solidarios, por ejemplo, una vez escuche decir a un niño: “como mi amiguito no ha terminado entonces yo voy y le ayudo a terminar su dibujo” porque está triste, ellos siempre tienden ayudarse entre ellos para terminar igual, igual con el amiguito y son muy solidarios a esa edad. (D1 13-16.)</p> <p>he tenido niños que se han caracterizado por sus buenas acciones, son colaboradores con sus compañeritos, conmigo, presentan gestos de cariño para los demás y hacia mi (D2 126-128)</p> <p>La mayoría de los niños a esa edad son muy egocéntricos y son muy pocos los que realmente piensan en el otro (D5 702-703)</p>
CÓDIGOS	LEYENDAS
Armonía en interacción infante-docente	<p>la mayoría de ellos siempre tienden a ser muy cariñosos conmigo... (D1 40-41)</p> <p>siempre ha habido muy buena comunicación de mi parte con los niños y de ellos hacia mí, usted sabe que ellos son muy expresivos muy, muy espontáneos, ellos a veces me cuentan las cosas, me las dicen y uno sin querer se entera a veces de situaciones del hogar no! (D2 212-125)</p> <p>he tenido niños que se han caracterizado por sus buenas acciones, son colaboradores con sus compañeritos, conmigo, presentan gestos de cariño para los demás y hacia mi... (D2 126-127)</p> <p>hay una niña que cada día que llega al aula me dice “buenos días profe, ¿cómo está?, ¿cómo amanece?, y luego se me acerca y me abraza. (D5 660-663)</p>
CÓDIGOS	LEYENDAS
Poca armonía en interacción infante-docente	<p>Y pienso que también es normal que algunos de ellos no se sientan allegados a mí, por lo que en muchas ocasiones he tenido que llamarles la atención y otras veces a sus mamás o familiares (D3 345-347)</p> <p>Hay otros niños que son más alejados de mí, es decir, casi ni me hablan, y casi no quieren participar en las actividades</p>

	grupales (D5 753-755)
CATEGORIA: CONSTRUCCION DE PRAXIS A PARTIR DEL ABORDAJE TEORICO	
CÓDIGOS	LEYENDAS
Actitudes y conductas favorables	<p>Pues a través de gestos, abrazos, palabras bonitas... eso atrae a los niños y niñas, por lo general les gusta...y es lo que siempre le leído que se debe hacer frente a los niños ... (D1 64-66)</p> <p>...por supuesto yo les respondo a ella y a los otros amablemente sus palabras y también respondo con abrazos y les sonrío, muchos autores hablan de eso, de crear un clima afectivo positivo... (D5 663-666)</p> <p>...a mí me gusta indagar en los libros para analizar las causas que dan lugar a los conflictos, por qué se presentó el conflicto entre pares, y esto también lo hago escuchando muy atentamente ambas versiones (D5 728-730)</p>
CÓDIGOS	LEYENDAS
Intervención orientadora	<p>lo que hago en el salón es hablar con ellos, explicarles que son situaciones normales entre niños que pueden pasar pero que somos amigos y compañeros y que igual uno hace que se pidan disculpas para que quede ahí el conflicto (D1 30-33)</p> <p>cuando hay conflictos yo les hablo y trato de hacerles entender que cada quien piensa diferente y que esa no es la razón para irse a los golpes o gritos y que existen muchas formas de resolver (D2 306-308)</p> <p>se dialoga de cómo podemos ayudar a que esa diferencia se arregle y no se presente de nuevo. (D5 731-733)</p>

CÓDIGOS	LEYENDAS
Técnicas de regulación	<p>uno siempre se enfoca en resaltar lo bueno de los niños y les doy recompensas cuando se portan bien, por ejemplo, les digo “que bien te portaste” o le doy un caramelo, depende... (D3 499-502)</p> <p>cada día se premia el niño o niña, su conducta durante la jornada (D5 887)</p>
CÓDIGOS	LEYENDAS
Modelado	<p>sobre todo, yo trato de dar el ejemplo, para que aprendan observando mis conductas positivas (D1 33-34)</p> <p>pero ante la situación yo trato de estar calmada, y trato de demostrar que los comprendo, esto es para que ellos aprendan actuar como yo. (D3 381-383)</p> <p>otra cosa que hago es servir de modelo para ellos, donde trato de mostrarme paciente, la tolerante, respetuosa, cariñosa, comprensiva, cooperadora, de estas formas sé que estoy ayudando a crecer en el ámbito personal de esos niños y niñas. (D5 847-850)</p>
CÓDIGOS	LEYENDAS
Actividades para favorecer afectividad	<p>crear grupo de trabajos, grupos de apoyo en el salón de clase de pronto de niños que estén un poco más adelantados, entonces los ubica uno con otros compañeros para que ellos hagan como trabajo colaborativo, (D1 99-102)</p> <p>yo programo actividades de compartir, respetar, dar cariño al prójimo, entre otros, y eso lo hago a través de actividades con títeres pero a su vez les pido que me ayuden a montar la obra de títeres y es cuando los veo en grupos colaborándose unos con otros, es muy bonita la experiencia (D2 302-305)</p> <p>se manejan muchos proyecticos que ayudan mucho a desarrollar esos afectos entre los niños, entonces por ejemplo: hay actividades precisamente esas del buen trato, que todos los días se pone con un propósito, una meta, ejemplo: que hoy a un compañerito le vamos a decir una palabra bonita, le vamos a hacer un dibujo, ehh... también</p>

	<p>hay actividades que uno tiene en los salones como una especie de buzones o un árbol o algo así que eso represente algún valor para el niño, entonces uno de acuerdo a eso uno les lee por ejemplo: hoy fulanito de tal va a ser el líder, el niño que le vamos a aportar ideas y a decirle cosas buenas muy bonitas, vamos a resalta lo bueno (D3 490-499)</p> <p>Cuando les deleo una función, cuando digo Carlitos vamos a limpiar el salón porque está muy desorganizado, deleo funciones...Interactúa con las manos...se expresa... Por ejemplo, les digo: Bueno entonces Carlitos recoge los papeles de esta fila, fulanito me ayuda acomodar las sillas, ehh ellos se ofrecen también para colaborar, profe yo le ayudo a borrar el tablero y entre todos los organizamos, no sé si este bien la respuesta...pena...preocupada... (D4 631-637)</p> <p>trato de que se entusiasmen en ayudar a los demás, en jugar con los demás (D5 757-758)</p>
CATEGORIA: CONCEPCIONES BASADAS EN TEORIAS IMPLICITAS	
CÓDIGOS	LEYENDAS
Concepciones basadas en vivencias o experiencias	<p>y lo que sé lo he aprendido con la experiencia y vuelvo aplicarlo en la actualidad (D2 327-328)</p> <p>Bueno, lo normal, lo que me enseñaron a mi cuando era niña, mis padres eran cariñosos conmigo, y creo que eso fue bueno para mí, por eso me baso en esa experiencia, si yo me sentí bien así, ellos también se sentirán bien al recibir cariño, y quizá (D3 467-470)</p> <p>Y como no hacen caso, me toca elevar la voz y regañarlos así como en los viejos tiempos, pues da buenos resultados (D5 767-768)</p>

CÓDIGOS	LEYENDAS
Minimización- evitación Evitación- castigo	<p>pero cuando algunos de ellos se muestran muy inquietos, por ejemplo, empiezan a molestar a sus compañeros, me retiro y trato de ignorarlos, me refiero a los que están molestando a los demás. (D1 106-108)</p> <p>si veo que es un conflicto o una situación que no pasa a mayores que se puede solucionar en el momento, pues mi actitud es, incluso de indiferencia y lo considero irrelevante (D4 581-583)</p>
	<p>muchas veces me ha tocado implantarles un castigo, porque toca controlar esas emociones o conductas negativas (D3 413-414)</p> <p>si veo que cometieron una falta, me están diciendo una mentira, que no me están diciendo la verdad, me ofusco y aplico medidas de castigo para que no lo vuelvan hacer pero para que ellos vean que siempre hay que estar con la verdad, no porque yo sea así hacia ellos. (D4 583-587)</p>

CATEGORÍA: INCONGRUENCIA-CONOCIMIENTOS-ACTITUDES	
CÓDIGOS	LEYENDAS
Indisposición por factores adversos	<p>aunque reconozco que a veces me desmotivo por lo que nuestra paga no es buena y a veces es mucho el trabajo, más de lo ideal y eso ocasiona agotamiento a diario...trabajar con niños y luego trabajo administrativo... es agotador (D1 49-52)</p> <p>en este momento en semejante situación que nosotros estamos viviendo hoy en día, deprime, desmotiva, pues ya tenemos un año así (D3 438-439)</p> <p>...con mis dolencias yo hago lo más fácil para mí (D4 561)</p> <p>Muchas veces he sentido desconcierto, me he sentido desanimada, porque quiero enseñar a mis pequeñines valores, nuevas maneras de ver las cosas, y aunque trate allí en el aula de hacerlo, en las familias ocurre totalmente lo contrario (D5 788-791)</p> <p>tengo algunas enfermedades que me limitan y por eso sé que a veces no estoy en disposición para trabajar con los niños y las niñas, además estamos en tiempos difíciles, padres difíciles, cada vez la profesión la degrinan más, el gobierno quiere quitarnos beneficios que ya estaban desde hace años, el sueldo no es el ideal, (D5 809-814)</p>
CÓDIGOS	LEYENDAS
Paralenguaje	<p>Casi siempre los conflictos son relatados por ellos mismos y buscan que uno les escuche, pero a veces estoy tan ocupada que ellos se dan cuenta que no estoy prestándoles atención aunque yo les diga que sí. (D1 34-37)</p> <p>A veces los niños quieren contarme acerca de lo que les está sucediendo con el compañero o la compañera, y a veces reconozco que por motivos de indisposición, a veces no les prestó atención totalmente y ellos lo notan, me dicen que no les estoy poniendo cuidado, porque no estoy mirándolos sino que estoy haciendo otra cosa (D5 800-804)</p>