



UNIVERSIDAD DE SOTAVENTO A.C.

**ESTUDIOS INCORPORADOS A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.**

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA.

NÚMERO Y FECHA DE ACUERDO DE VALIDEZ OFICIAL 8931-25

TESIS PROFESIONAL.

**PROGRAMA DE TÉCNICAS GESTÁLTICAS Y MINDFULNESS PARA
CANALIZAR LAS EMOCIONES DE MANERA POSITIVA EN NIÑOS DE 8 A 10
AÑOS.**

PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

DIANA DENISSE HERNANDEZ GARCIA

XANAT ELIZABETH TAPIA GALINDO

ASESOR:

PSIC. LILIA ARCOS RUIZ

ORIZABA, VER.

2018



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

En primer lugar quiero agradecerle a Dios por que el me permitió llegar hasta este momento de mi vida dándome la fortaleza para obtener un logro más.

A mis padres que siempre han sido un gran apoyo y siempre están presentes en mis logros y mis caídas al igual que a mis hermanos y abuelo que estuvieron con migo a lo largo de esta etapa de formación.

A cada uno de mis amigos que me estuvieron motivando para seguir adelante con este proyecto.

Pero en especial quiero agradecerle a ese pequeño ángel que tengo en el cielo el cual ha sido y seguirá siendo el motivo por el cual yo continúe creciendo tanto profesional como espiritualmente, sintiéndose orgulloso de mi lo que me impulsa a seguir, mi hijo.

Agradecimientos

A mi madre

Por cuidarme, guiarme, inspirarme, amarme pero sobre todo por creer en mí en casa paso de este tormentoso camino llamado vida.

A mi segunda madre

A ti, tía adorada, por siempre mirarme como una hija más, por enseñarme las bondades del amor, pero sobre todo por estar conmigo en los años más importantes de mi infancia.

Al amor

Que llego a mi vida cuando menos lo esperaba, dándome un poco de pasión y motivación para finalizar este largo proceso, por confiar, pero sobre todo por mostrarme que a pesar de todo siempre vale la pena intentarlo una vez más.

A mis amistades, las mejores

A cada una de ellas, por escuchar cada tropiezo, por soportar cada día de mal humor, por las porras y los ánimos pero sobre todo por creer en mi cuando ni yo lo hacía, mi segunda familia, la mejor.

A mis maestros

A cada uno que apporto algo a lo largo de mi historia académica, pero sobre todo a los de la universidad que soportaron mis rebeldías, a mi director técnico, que siempre me inspiro a ser mejor y a mi asesora por creer en este proyecto.

Tabla de contenido

Introducción.....	8
Capítulo I Planteamiento del Problema.....	10
1.1 Descripción del problema.....	10
1.2 Formulación del problema.....	12
1.3 Justificación del problema.....	12
1.4 Formulación de la hipótesis.....	14
1.4.1 Determinación de la variables.....	14
1.4.2 Operacionalización de variables.....	14
1.5 Objetivo de la investigación.....	15
1.5.1 Objetivo general.....	15
1.5.2 Objetivo específico.....	15
1.6 Marco conceptual.....	16
1.6.1 Conceptualización de emoción.....	16
1.6.2 Conceptualización de infancia.....	17
1.6.3 Conceptualización de Mindfulness.....	17
1.6.4 Conceptualización de Gestalt.....	18
Capitulo II marco contextual de referencia.....	19
2.1 Antecedentes de la Institución.....	19
2.2 Ubicación Geográfica.....	20

Capítulo III Marco Teórico	21
3.1 Fundamentos teóricos de las emociones.....	21
3.1.1 La aproximación evolucionista.....	21
3.1.2 Emociones básicas I (miedo, alegría y sorpresa).....	23
3.1.2.1 La emoción del miedo.....	23
3.1.2.2 La emoción de alegría.....	27
3.1.2.3 La emoción de sorpresa.....	29
3.1.3 Emociones básicas II (ira, tristeza y asco).....	31
3.1.3.1 La emoción de ira.....	31
3.1.3.2 La emoción de tristeza.....	34
3.1.3.3 La emoción del asco.....	37
3.1.4 Emociones sociales I (culpa, vergüenza y orgullo).....	39
3.1.4.1 Rasgos generales de las emociones autoconscientes (culpa, vergüenza y orgullo).....	40
3.1.4.2 La venganza y la culpa: emociones elicítadas por autoevaluaciones negativas.....	41
3.1.4.3 Emociones elicítadas por autoevaluaciones positivas: orgullo.....	42
3.1.5 ¿Cómo se lleva a cabo el desarrollo de las emociones en la infancia?.....	43

3.1.5.1 Variaciones en los patrones de desarrollo emocional.....	46
3.1.5.2 Condiciones de las que depende el desarrollo emocional.....	48
3.1.5.3 Predominancia emocional.....	51
3.2 Fundamentos teóricos de la infancia intermedia.....	80
3.3 Fundamentos teóricos del enfoque psicológico: Gestalt.....	93
3.3.1 Desarrollo histórico.....	94
3.3.1.1 La formación del movimiento humanista.....	96
3.3.2 La psicoterapia gestáltica de Fritz Perls.....	99
3.3.3 Psicología de la forma.....	100
3.4 Fundamentos teóricos de Mindfulness.....	112
3.4.1 Aproximaciones teóricas al concepto de Mindfulness.....	115
Capítulo IV propuesta de la tesis.....	119
4.1 Contextualización de la propuesta.....	119
4.2 Desarrollo de la propuesta.....	122
Capítulo V diseño metodológico.....	155

5.1 Enfoque de la investigación.....	155
5.2 Alcance de la investigación.....	156
5.3 Diseño de la investigación.....	156
5.4 Tipo de investigación.....	157
5.5 Población.....	157
5.6 Muestra.....	158
5.7 Instrumento de prueba.....	158
5.7.1 Observación.....	158
5.7.2 Entrevista.....	159
Capítulo VI resultados de la investigación.....	160
6.1 Reporte general.....	160
CONCLUSIÓN.....	178
GLOSARIO.....	180
BIBLIOGRAFÍA.....	186

INTRODUCCIÓN

La presente investigación hace mención a la problemática de la falta de canalización positiva en las emociones en niños de entre 8 y 10 años, mostrando el desarrollo del diseño de la herramienta psicológica programa de técnicas gestálticas y mindfulness, así como una pequeña introducción de lo que son cada una de las emociones, su función, la manera de reconocerlas tanto en nosotros como en los demás para lograr una mayor empatía con sus iguales y lograr un mejor desarrollo en los diversos ámbitos como el social, escolar, familiar, etc.

La población infantil que fue seleccionada presenta tanto características positivas como negativas que nos ayudan a reforzarlas y trabajarlas de manera asertiva, tomando en cuenta que dicha investigación es cualitativa lo cual hace que no sea posible medir de manera general los resultados que se obtuvieron a lo largo de la implementación del programa, aun así en la observación se obtiene mejorías tanto en el comportamiento como en el rendimiento escolar, de cada uno de los niños, haciendo mención que dichas mejoras varían de acuerdo a la personalidad de cada uno de los integrantes del grupo muestra.

En el desarrollo del primer capítulo se plantea el problema que intenta resolver esta investigación, mostrando la importancia que tiene centrarse en dicha problemática, obteniendo con esto diversos objetivos que integran el proyecto tanto generales como específicos, dando pie a la formulación de una hipótesis que ayuda a la resolución de la problemática antes mencionada con el manejo de las

variables dependientes para mejorar las variables independientes, finalizando con un marco conceptual que nos da una noción más clara de nuestra hipótesis.

En el capítulo II se da a conocer la historia de la institución que presta las instalaciones y la muestra para implementar el programa que se diseña en capítulos posteriores, con la finalidad de dar una mayor visión al contexto en el cual se desarrolla esta propuesta.

En el siguiente capítulo se muestra las referencias que fundamentan la investigación para sustentar teóricamente cada una de las variables que juegan un papel importante dentro de desarrollo del programa implementado en la muestra seleccionada para lograr una mayor visión de la problemática y darle una mejor solución.

El capítulo IV muestra el concepto de la propuesta que intenta dar solución a la problemática que encabeza esta investigación y el desarrollo del programa así como las técnicas, dinámicas y herramientas para implementarlo en nuestra población ya seleccionada.

En el capítulo V se da una explicación de la metodología mediante la cual se llevo a cabo la presente investigación al igual que la delimitación de la población y la mención y explicación de los instrumentos de prueba que se utilizaron en este proyecto.

Por último, presentamos un reporte general de la observación que se realizó en la aplicación del programa que se diseñó en capítulos anteriores.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción del problema.

Actualmente las personas están acostumbradas a una vida en la cual lo más importante para la sociedad es la productividad, sin prestar atención al estado emocional en el que estas se encuentran. El mundo avanza, tanto en tecnología como en diversos aspectos y dejamos de lado el presente para enfocarnos en el futuro, nuestra energía está enfocada en complacer las exigencias de la sociedad para lograr encajar y sobre todo para poder ser aceptado. El estrés, la ansiedad, la ira, la tristeza, la frustración y demás emociones negativas que se generan al no cumplir con dichas expectativas desencadenan un sinnúmero de malestares psicosomáticos de los cuales no somos conscientes pues los dejamos de lado pensando que pronto pasaran y que es algo común, restándole importancia ha dicho problema.

Muchos de los padecimientos que aquejan a las personas en la actualidad pueden estar derivados de una falta de conciencia de las emociones, de una manera incorrecta de canalizarlas o incluso, una nula manera de hacerla. Generando en la persona una tensión que es liberada a través de diversos malestares físicos; esto impide un buen desarrollo en muchos de los aspectos en

los cuales se desenvuelven las personas, como laboral, social, escolar, familiar, etc. La causa en si es una falta de conciencia de dichas emociones que genera una respuesta automática a cualquiera de estas, que son canalizadas ya sea positiva o negativamente produciendo tensión sin darse cuenta de ello.

Cabe aclarar que el problema no son las emociones, pues estas, por el contrario, nos han ayudado a lo largo de la historia a evolucionar de una manera sorprendente y han sido guía de conductas de la sociedad, estableciendo patrones conductuales que han fungido como método de defensa en épocas anteriores, logrando así la supervivencia de nuestros antepasados. Es verdad que la mente y las emociones van de la mano y es dicha dicotomía la que nos ha dado generación tras generación un sinfín de conductas generalizadas que ayudan en el día a día para evitar múltiples peligros.

El problema en sí, es que los tiempos cambian y con ellos la manera de interactuar unos con otros, volviendo obsoletas ciertas conductas que en épocas anteriores fueron bastante funcionales. A esto se le suma el problema que aqueja actualmente a nuestra sociedad, la incapacidad de ser consiente de nuestro presente, de disfrutar el momento (el aquí y el ahora) haciendo imposible “darse cuenta” de sí mismos. Una falta de conocimiento de las emociones que se viven a lo largo de nuestras vidas nos llevan a tener una reacción predeterminada que ha sido establecido a lo largo de los años de evolución que ha sufrido el hombre y que tal vez en estos tiempos nos provoquen muchos problemas, tanto físicos como emocionales y sobre todo sociales.

Una plena conciencia para vivir el presente, tomarse un momento para comprender la emoción o emociones que genera un acontecimiento, una persona, un lugar, etc.; para reaccionar de manera saludable y positiva ante lo que acontece en el mundo actual. Esto implica ciertos beneficios para quien decide hacer un cambio en su manera de actuar a la hora de sentir.

1.2. Formulación del problema.

¿Cuál es la herramienta de apoyo psicológico para que los niños de 8 a 10 años aprendan a canalizar las emociones de manera positiva?

1.3. Justificación del problema.

Las emociones determinan la manera de afrontar la vida; la comprensión y el control de estas pueden resultar imprescindible para la integración en la sociedad, pero si esta falla, nos convertiremos en personas inadaptadas, frustradas e infelices. Para aprender y manejar las emociones, debemos tenerlas presentes en todo momento, siendo la infancia una etapa crucial en el aprendizaje del manejo y control de las mismas. La infancia es el momento en el que se adquieren con mayor facilidad las enseñanzas, el manejo de las emociones es un aprendizaje fundamental, si bien para los adultos resulta verdaderamente difícil controlarlas en determinados momentos, para los niños este control es aún más

complicado al carecer de estrategias para poder sobrellevarlas. En ocasiones, solemos encontrarnos con niños que no saben canalizar de manera positiva sus emociones, se muestran especialmente frágiles e irritables ante algún fracaso mostrando una respuesta agresiva y hostil ante dicha situación, estas reacciones son realmente perjudiciales para los menores ya que no solo le van a limitar su integración ante la sociedad, sino que incluso puede llegar a afectar en el ámbito académico.

En estos tiempos no existe una manera de integrar las emociones en el ámbito escolar, los maestros creen que estas deben ser enseñadas en casa y los padres piensan que en la escuela, ambos tienen razón. En casa se debe explicar que emociones se experimentan en situaciones de conflicto y como resolver la situación de manera asertiva, en la escuela se deben reforzar estas conductas pero como no pasa eso, los niños tratan de entender por sí solos sus propias emociones adoptando conductas que en vez de favorecer su desarrollo terminan limitándolo y llenándolo de frustración.

Por lo que esta investigación va encaminada al apoyo en el control de las emociones en los niños para poder así brindarles las herramientas adecuadas para que ellos mismos puedan canalizarlas de una manera positiva y así reaccionar saludablemente ante lo que acontece a su alrededor. Ayudándonos de técnicas que más adelante se explicaran para una mejor comprensión de este proyecto, así también se brindara la información necesaria para entender la importancia del desarrollo emocional en los infantes y como apoyarlos en este proceso.

1.4. Formulación de hipótesis.

Programa de técnicas gestálticas y mindfulness para canalizar las emociones de manera positiva en niños de 8 a 10 años.

1.4.1. Determinación de variables.

Variable dependiente: Emociones positivas.

Variable independiente: Programa de técnicas gestálticas y mindfulness.

1.4.2. Operalización de variables.



Implementar un programa de técnicas gestálticas y mindfulness dirigido a niños de entre 8 y 10 años de edad con la finalidad de canalizar las emociones de manera positiva para mejorar su desarrollo.

1.5. Objetivo de la investigación.

1.5.1. Objetivo general.

Enseñar a los niños de entre 8 y 10 años a canalizar las emociones de manera positiva mediante técnicas gestálticas y mindfulness.

1.5.2. Objetivos específicos.

- Determinar y delimitar la muestra que será utilizada para implementar el programa de técnicas gestálticas y mindfulness para aprender a canalizar emociones de manera positiva.
- Fundamentar la investigación mediante la lectura y selección de las teorías necesarias correspondientes a la infancia, emociones, la teoría gestáltica y la teoría de mindfulness.
- Diseñar un programa que tiene como finalidad brindar las herramientas necesarias para aprender a canalizar emociones de manera positiva a través de técnicas gestálticas y mindfulness en niños de entre 8 y 10 años de edad.

- Dar a conocer los resultados obtenidos al aplicar el programa para brindar las herramientas necesarias para el aprendizaje de una canalización de emociones de manera positiva en la muestra seleccionada.

1.6. Marco conceptual.

1.6.1. Conceptualización de Emoción.

Las emociones son respuestas físicas y psicológicas ante sucesos reales o imaginados que pueden ser conscientes o inconscientes y sirven para motivar nuestra conducta al adaptarnos al medio, preservar la vida, mantener el equilibrio, darle sentido a nuestra experiencia y establecer o evitar vínculos con el medio. La emoción tiene un componente biológico o físico, es decir, ante un estímulo específico, nuestro cerebro se alerta y segregará una serie de sustancias que activarán nuestro sistema nervioso central, produciendo cambios para prepararnos a actuar. Un segundo componente de carácter psicológico, a saber, la percepción subjetiva de la activación fisiológica de nuestro organismo. El tercer componente es el conductual: yo decido si actuó o no la emoción que estoy sintiendo. Los niños muy pequeños tienen muy poco control de sus emociones, por lo que casi invariablemente las actuarán. (Galimberti, 2002)

1.6.2. Conceptualización de infancia.

El termino, que etimológicamente se refiere al periodo en el que el niño no habla, se aplica a los primeros años de desarrollo, diferenciados en primera infancia que va desde el nacimiento hasta los 2 años, y segunda infancia, que va desde el tercero hasta el sexto año. Se habla así mismo de infancia fetal para el periodo de desarrollo del prematuro que va desde el nacimiento hasta la fecha aproximada en la que debió acontecer el parto. La psicología francesa adopta la expresión *troisième enfance* para la edad que va de los 6 a los 12 años (tercera infancia). La importancia de la infancia se debe al hecho de que el niño esta indefenso y dependiente por más tiempo que los otros mamíferos. Esto explica porque los rasgos característicos del comportamiento y de la personalidad del adulto dependen en gran parte de los acontecimientos y de la influencia de la infancia. Esta se caracteriza por el desarrollo de los organismos modelado por la maduración y por el aprendizaje. (Galimberti, 2002)

1.6.3. Conceptualización de Mindfulness.

“Prestar atención de manera intencional al momento presente, sin juzgar”. Mindfulness es estar aquí y ahora. Concentrarnos en lo que estamos haciendo, sintiendo lo que estamos sintiendo, manteniendo los sentidos en el presente. Es un término inglés cuya traducción más aceptada es atención plena. Es una herramienta para la vida diaria, nos ayuda a cultivar una conciencia clara y amplia de lo que está sucediendo, mientras está sucediendo, sin permitir que la mete

divague. Cuando vivimos con conciencia plena desarrollamos una relación nueva con todas nuestras actividades cotidianas. La práctica de mindfulness nos despierta a una vida liberada y a la posibilidad de experimentar la alegría natural día tras día. Nos mantiene conectados con el mundo que nos rodea y con nosotros mismos. Gracias a su poder reconocemos que el aquí y ahora puede ser un vínculo hacia el entendimiento profundo. (Parra Delgado, Montañés Rodríguez, Montañés Sánchez, & Bartolome Gutiérrez, 2002)

1.6.4. Conceptualización de Gestalt.

Este enfoque hace énfasis en la visión de que el individuo es un ser creativo en constante crecimiento y capaz de guiar conscientemente su comportamiento, desarrollando su máximo potencial en direcciones que logren finalmente su límite máximo como individuos únicos e irrepetibles y encontrando por sí mismo las soluciones a sus problemas existenciales asumiendo las responsabilidades de manejar su propia vida. Es un modelo de psicoterapia que percibe los conflictos y la conducta social inadecuada como señales dolorosas creadas por polaridades. Conflicto que puede ser de naturaleza interna al individuo (intrapsíquico) o que puede manifestarse en la relación interpersonal entre dos individuos (interpsíquico). Centra la atención en la conducta presente y exige la participación activa del terapeuta para facilitar en el paciente el proceso del darse cuenta de sí mismo, como un organismo total que es, aprendiendo a confiar en él y obtener el desarrollo óptimo de su potencial. (Galimberti, 2002)

CAPÍTULO II

MARCO CONTEXTUAL DE REFERENCIA

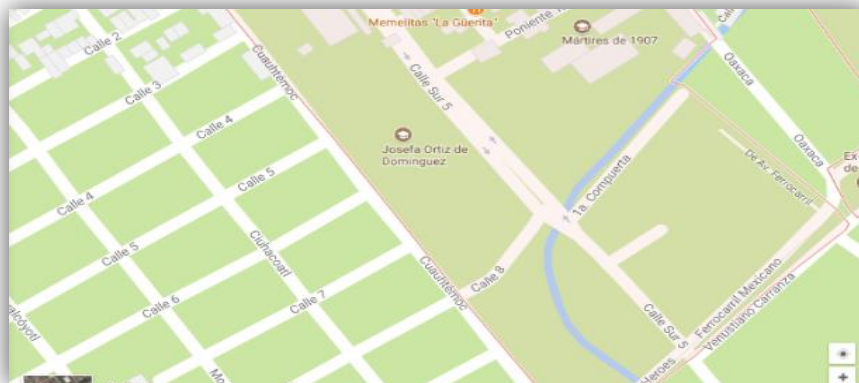
2.1. Antecedentes de la Institución.

En 1996 inicia la escuela “MELITON GUZMAN I ROMERO” en la Ciudad de Nogales, Veracruz con el nivel primaria, con un total de 9 alumnos de 1° a 6° con el ideal de la Ingeniero Químico Blanca Aurora Abascal Andrade de brindar una mejor educación a los niños. El nombre de la institución se da en honor al maestro Melitón Guzmán I Romero quien fue un maestro promotor de la educación en la ciudad e Orizaba, Oriundo de Acultzingo, Ver., murió en Orizaba en el mismo estado (1° de abril de 1877 - 23 de junio de 1974). Realizó sus estudios primarios con el maestro Enrique Laubscher, y estudió la carrera en la Escuela Normal del Instituto Metodista de Puebla. Empezó a laborar en el Estado de México y regresó por poco tiempo a Orizaba porque fue invitado a trabajar en el Estado de Tabasco. Ejerció su profesión principalmente en planteles de su estado natal. Como director de la escuela de la fábrica de Santa Rosa, encabezó la delegación obrera que concurrió a la convención maderista. Desempeñó en la subsecretaría de Gobierno en el mandato de Cándido Aguilar, y la secretaría durante el interinato de Delfino Victoria. También impartió clases en la secundaria y en la preparatoria de Orizaba, y en 1924 fundó en Orizaba el Instituto Laubscher, logrando convertir dicha institución en una de las más importantes del país. Es autor de: Ayuda práctica. Guía para labores escolares en las escuelas rurales del estado, Laubscher y la

reforma educativa nacional, Educación indígena, Importancia de la educación de los hijos y Regeneración del medio; y en colaboración con Enrique García Laubscher, Reminiscencias del Instituto Laubscher. Promoviendo siempre los valores y el amor por el trabajo y la patria. Cinco años después se traslada la escuela a la Ciudad de Río Blanco, Veracruz a una instalación más amplia, donde se construyeron 3 aulas exprofesas para el nivel de primaria y se adaptaron 3 para iniciar actividades de nivel preescolar (1° a 3°), contando así en la institución con dos niveles educativos.

Cuatro años después se anexa el nivel de secundaria en una casa frente a la escuela donde permaneció durante dos años, al finalizar esos dos años se construyen tres aulas más en la propia institución, teniendo ahora los tres niveles educativos en una sola instalación; donde se pretende seguir ampliando y mejorando esta institución educativa. A la fecha se cuenta con 12 grupos que van desde 1° de preescolar hasta 3° de secundaria, habiendo ya egresadas 10 generaciones de alumnos

2.2. Ubicación geográfica



CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

3.1. Fundamentos teóricos de las emociones.

3.1.1. La aproximación evolucionista.

Darwin (1872), postuló que los procesos evolutivos no solo se aplican a los rasgos morfológicos, sino también a las emociones. La función adaptativa que posee la expresión emocional, hace a esta formulación muy funcional. De esta se deriva implícitamente que: a) es universal, b) está determinada genéticamente y c) responde a una función comunicativa-adaptativa ante las circunstancias de emergencia, incrementando las posibilidades de sobrevivir. Dicho esto, permite teóricamente hablando, hacer un listado de emociones y sus funciones correspondientes; por ejemplo, la ira que tiene como implicaciones el reaccionar con erguir el cuerpo y agitar las extremidades, servirá para hacer que algún invasor se aleje, comunicándole que existe una posibilidad de enfrentamiento.

Este supuesto carácter universal de la expresión y reconocimiento facial emocional vendría a reforzar que existen patrones de conductas innatas como respuesta, y un componente de aprendizaje que hace posible que estas logren evolucionar. Darwin dedico gran parte de su trabajo a obtener fundamentos para esta hipótesis, y por eso realizo investigaciones a primates y humanos, tratando de hacer valido su carácter universal.

Las teorías que se desarrollaron posterior a estos hallazgos de Darwin, conocidas como teorías neo darwinianas tienen en común que la expresión facial es considerada como un elemento muy importante y determinante de la emoción. Para los autores más importantes de dichas teorías, los músculos faciales se encuentran con un grado mayor de diferenciación, siendo estas capaces de transmitir un rango muy amplio de expresión afectiva. De este planteamiento se deriva un principio que es bastante aceptado, a saber si el incremento del potencial que deriva de la complejidad en las conductas emocionales es uno de los mecanismos para lograr avanzar, que se encuentra en todas las especies, entonces, identificar las conductas más sofisticadas que han logrado un amplio beneficio a lo largo de la historia y su evolución es clave para dicha evolución. Los fundamentos principales sobre los que afirman estas teorías sostienen que las emociones:

- Son reacciones adaptativas y precisas para la supervivencia
- Son heredadas filogenéticamente y desarrolladas ontogénicamente siguiendo procesos de maduración neurológicos.
- Poseen bases expresivas y motoras propias
- Son universales y son esencialmente compartidas por los individuos de todas las sociedades y culturas.
- Existe un número determinado de emociones básicas.

- Cada emoción tiene aparejado un estado mental cualitativamente propio (Paez, Echeberria y Villarreal, 1989).

La capacidad para identificar la emoción expresada y hacer consciente las propias es de suma importancia para la adaptación en el medio, así como su función comunicativa y facilitadora de la interacción con los demás.

El argumento principal y con mayor peso para demostrar la existencia de emociones básicas es el hecho de que tanto la expresión como el reconocerlas se presentan como procesos innatos y universales; a este argumento se le suma el hecho de que las especies superiores pueden reconocer expresiones de amenaza, sumisión, cortejo, etc.

3.1.2. Emociones básicas (miedo, alegría y sorpresa).

3.1.2.1. La emoción del miedo.

Mayr (1974) propuso en esos años la existencia de tres tipos de miedos: miedo no comunicativo, el cual se produce en consecuencia de seres no vivos (objetos), miedo interespecífico: que es producido por otros animales y miedo intraespecífico: que se produce como consecuencia de otros seres de la misma especie. La característica principal y en común de cualquier situación en la que se presenta el miedo es la capacidad de función en la persona que lo tiene que es el sistema de conducta aversiva, que da inicio a la activación que se requiere para

evitar o escapar de la situación en cuestión. Dicho mecanismo es filogenéticamente de origen muy antiguo, que se deriva de las situaciones peligrosas que presentaban los antiguos mamíferos en cuestión con los reptiles depredadores, hecho que tiene fundamentos hoy en día cuando observamos como los reptiles provocan la misma emoción en diversas bestias. (Palmero, Fernandez Abascal, Martinez, & Choliz, 2002)

En general, el miedo es producido cuando aparece un estímulo, evento o situación que, luego de la valoración que realiza el individuo, aun cuando esta sea consciente o inconsciente, tiene como resultado una amenaza física, psíquica o social al organismo, así también, como cualquiera de las metas valiosas para dicho individuo, es decir, con gran posibilidad más o menos probable y cierta de que perderá algo valioso. Este proceso de valoración asociada a la emoción de miedo tiene connotaciones de pérdida, de ocurrencia futura y tiene características de inmediatez. Esta emoción es la más primitiva de todas, pues tiene una estrecha relación con la muerte, es decir una relación cercana con la finalidad de cualquier ser vivo: la supervivencia. Una característica que produce esta reacción es la inmediatez que detona el peligro, desencadenando esta reacción.

a) Funciones del miedo.

Estas se encuentran relacionadas con el proceso de adaptación. Es decir, cualquier que experimente el miedo, tiene una toma de conciencia ante la dificultad de la situación; de todo lo que puede llegar a perder, y en consecuencia de estos análisis conscientes, dicha persona decide encontrar un escape o

enfrentarse a la situación, en cualquiera de los casos experimenta una importante activación de los procesos y mecanismos que están relacionados con lo que implica la defensa, para aumentar las posibilidades de éxito. Por ello, tal como se desprende fácilmente, el miedo tiene connotaciones de potencial para motivar conductas que se relacionan con la supervivencia. Esto quiere decir, que la emoción del miedo funge como un sensor que avisa del peligro vital, cada que el organismo detecta la presencia de algún estímulo o circunstancia que amenace la vida de dicho organismo, entre varios procesos de ajuste, se produce esta emoción, cuya función de adaptación consiste en la activación del individuo para que tenga algunas conductas que distancien o evadan el estímulo. (Palmero, Fernandez Abascal, Martinez, & Choliz, 2002)

b) Conducta motora y expresiones de miedo.

En términos generales, las manifestaciones de conducta que se asocian a la emoción del miedo están relacionadas con la evitación o el enfrentamiento de la situación o acontecimiento que implica una amenaza a la integridad de la persona o que provoca en el individuo una creencia de riesgo para su integridad de una persona o que esta cree que podría suponer riesgo para su integridad.

La evitación de una situación o estímulo que ha sido valorado como peligroso o amenazante para la tranquilidad y el bienestar de un individuo, está clasificada en dos tipos: evitación activa y evitación pasiva. En la primera, el individuo realiza una conducta que tiene como finalidad alejarse del estímulo o situación en cuestión, en la evitación pasiva, el individuo trata de pasar

desapercibido o de que no sufra daño alguno, mediante la ausencia de conducta para huir.

Hablando de las conductas de afrontamiento de un estímulo o situación que produce miedo en una persona, se refiere al enfrentamiento de dicha persona con una situación. Este afrontamiento puede ser de dos tipos: activo y pasivo. En el afrontamiento activo la persona pone en práctica conductas para imponerse y dominar ante la situación.

c) Miedo y ansiedad.

Sigmund Freud habla de la ansiedad diciendo que su propuesta ante esta era que es la expectativa de un trauma. Esta se encuentra relacionada con la expectativa: se produce la ansiedad en un individuo cuando este espera que algo ocurra. Mowrer (1939) estimaba que la ansiedad es la forma condicionada de la experiencia de dolor.

Sullivan (1936) ya establecía una diferencia entre miedo y ansiedad, diciendo que el miedo es una emoción que se produce para protegerse a sí mismos de una situación nueva o que genera aversión, mientras que la ansiedad se produce en consecuencia de la educación; por otra parte, el miedo es una respuesta incondicionada a estímulos que amenazan la integridad de quien la presenta, mientras que la ansiedad es una respuesta condicionada de miedo que aparece en nuevas situaciones. (Palmero, Fernandez Abascal, Martinez, & Choliz, 2002)

3.1.2.2. La emoción de alegría.

Siendo esta una emoción positiva, los estudios de dicha emoción son escasos puesto que la psicología se ha enfocado más en el estudio de todo aquello que altera el organismo y rompe el equilibrio necesario para su funcionamiento adecuado. Sin embargo, cabe mencionar que aun siendo una emoción positiva, también rompe este equilibrio y es por ello la importancia de su estudio. Por lo que respecta a la gran variedad de conceptos que frecuentemente se utilizan para hacer referencia a esta emoción, hay que destacar términos como, alegre, feliz, gozoso, despreocupado, excitado, exultante, contento, divertido, risueño, triunfante, jovial y otros más que aunque todos estos están presentes en el proceso de dicha emoción, no todos corresponden a ella. La alegría tiene una limitante pues aún no se sabe cuál es el proceso completo de esta.

a) Funciones de la alegría.

La alegría presenta funciones que son específicas, estas parecen estar en relación con el equilibrio y el bienestar del organismo que la presenta. La alegría permite a los individuos lograr una mejor adaptación al medio. El componente fisiológico de esta emoción podría ser considerado el de mayor importancia e implicación para dicho objetivo, la adaptación, pues aporta energía suficiente para que el individuo pueda llevar a cabo estas conductas oportunas. Se considera importante para la liberación de tensión. Otra función importante es el fortalecimiento del vínculo que se genera entre padres e hijos a través de esta

emoción, pues en los primeros años de vida del infante, si los padres se dirigen y se expresan hacia el menor con signos de alegría se presenta una mejor reacción entre ellos, que deriva de un apego saludable e incremento del vínculo afectivo. Además el aumento de experiencias que aporta esta emoción ayuda a mantener un equilibrio entre cuerpo y mente de los individuos que la presentan, permitiendo una mejor recuperación del estrés y la tensión que son generados por las actividades cotidianas. Ayuda a la homeostasis que se produce a la hora de experimentar emociones negativas. A esto se incluyen los beneficios en el sistema inmune a causa de la alegría. (Palmero, Fernandez Abascal, Martinez, & Choliz, 2002)

Por otro lado, en el aspecto social. La alegría tiene una importante función, con respecto al componente expresivo-motor de esta, implica una mayor aportación en la interacción de los individuos. Así, la expresión que se manifiesta de alegría logra informar con mayor facilidad el estado de ánimo que se asocia con la emoción experimentada. Estudios han comprobado que el aumento de esta emoción y por consiguiente sus manifestaciones ayudan a una mejor interacción en los demás e incluso aumenta y favorece las relaciones interpersonales de quien presenta dicha emoción, también disminuye conductas de agresión con quien la presenta pero no por eso disminuye las conductas agresivas de quien recibe esta emoción.

b) Respuesta motora de la alegría.

Teniendo en cuenta que la expresión de esta emoción se da en su mayoría, en todo el cuerpo del organismo que la presenta, es en el rostro a donde se aprecia con mayor facilidad. Generalmente hablando podemos decir que esta emoción tiene manifestaciones en el rostro con una apertura de ojos y boca, siendo la sonrisa el rasgo con mayor potencia, que se puede convertir en risa abierta o carcajada cuando la situación que desencadena esta alegría adquiere una gratificación mayor para el individuo. El retrato de la alegría se refiere a la elevación de las mejillas al retraer y elevar las comisuras de los labios, la presencia de arrugas debajo de los párpados.

Se distinguen tres tipos de sonrisas: auténticas o sentidas, las sonrisas falsas y las sonrisas miserables. Siendo las primeras las que ocurren de manera espontánea y natural, su característica principal es que tiene la misma emoción que se expresa y que se manifiesta. La sonrisa falsa se caracteriza por la incongruencia entre la emoción sentida y la manifestada. En esta, se manipula la expresión facial para lograr representar una sonrisa sin necesidad de experimentar la emoción. La sonrisa miserable es aquella que se utiliza para ocultar otra emoción negativa. (Palmero, Fernandez Abascal, Martinez, & Choliz, 2002)

3.1.2.3. La emoción de sorpresa.

Esta emoción sin duda es la más singular de todas, pues muchos autores ponen en tela de juicio si realmente es una emoción básica y otros más que si se

puede considerarse como una emoción. Incluso se habla de que su reacción no está relacionada con un instinto.

Otro aspecto importante de esta emoción, es que a pesar de sus características y su historia, se ha considerado una emoción positiva, pero en realidad tiene connotaciones de ser una emoción neutral. Por otra parte cabe mencionar que esta emoción es considerada la más breve de todas las emociones estudiadas, pues su aparición es momentánea y desaparece con la misma rapidez para dar lugar a una nueva emoción, que este acorde con la situación que se desarrolla en esos momentos, para así preparar al organismo con la atención y memoria que se requiere.

a) Funciones de la Sorpresa.

La sorpresa hace más fácil la aparición de una reacción emocional y conductual acorde a la situación novedosa que se presenta, para lograr esto, elimina las actividades que no se necesitan en dicho momento y que se estén interfiriendo con la reacción apropiada que se solicita ante las exigencias de la situación. Bloqueando así otras actividades y la concentración de esfuerzo.

b) Conducta motora y expresiva de la sorpresa.

La sorpresa prepara al individuo que la presenta para afrontar de una forma afectiva los hechos repentinos e inesperados. Para poder lograr esto, facilita los procesos de atención, las conductas de exploración y el interés y curiosidad por situaciones nuevas y a su vez dirige los procesos cognitivos para realizar un

análisis de la situación nueva que se presenta. (Palmero, Fernandez Abascal, Martinez, & Choliz, 2002)

3.1.3. Emociones básicas II (ira, tristeza y asco).

3.1.3.1. La emoción de ira.

Prácticamente todas las posibles definiciones de esta emoción giran en torno a la idea de Aristóteles que se formula en la retórica, donde considera que esta emoción puede lograr ser definida como aquella creencia que formamos de haber sido indignamente ofendidos, provocando en nosotros este gran sentimiento de dolor, seguido de un fuerte deseo o impulso de tomar venganza a quien provocó la ira o quien se encuentra cerca.

De todas las aproximaciones de la emoción de ira, existe alguna que se acerca a decir que dicha emoción no tiene fundamento, biológico ni básico, pues está más relacionada con las connotaciones sociales. Más allá de esta aceptación; la opinión más extensa es la que considera que en la ira existe una fundamentación biológica, que tiene la función de preparar al organismo para poder experimentar dicha emoción cuando, después de realizar la valoración de un evento o estímulo, arroja como resultado una interpretación referente a una ofensa o desprecio.

Esta emoción también puede ser experimentada en prácticamente todas las especies. Si observamos las expresiones que se utilizan para manifestar dicha emoción podemos determinar la intensidad o dimensión universal de la misma, incluso en algunos animales próximos al ser humano, se logra apreciar también una igualdad o similitud expresiva. Estos aspectos son los que llevan a sacar conclusiones acerca de la utilidad adaptativa de esta emoción.

Como hemos visto anteriormente, en otras emociones, es imposible lograr establecer un patrón o similitud de circunstancias que desencadenan dicha emoción. Hablando así, podríamos decir que cualquier estímulo o evento puede tener posibilidades de desencadenar la emoción de ira en un individuo determinado y en un momento en particular. Sin embargo, cabe mencionar que ciertas circunstancias o situaciones, que por sus características particulares, parecen tener una gran capacidad para disminuir el desencadenamiento de la ira. Una característica muy llamativa es la relación que existe entre la emoción y las situaciones interpersonales para lograr entender como ciertos estímulos eventuales adquieren la capacidad de provocar la ira en las personas.

Particularmente hablando sobre este marco de referencia, la ira tiene una estrecha relación con la percepción personas y la frustración que se deriva de un obstáculo hoy limitante que interfiere con las metas a alcanzar de dicha persona, tomando en cuenta que este aspecto de desencadenamiento de la emoción puede ser el que tiene un mayor estudio. Sin dejar de lado la influencia Cultural, y de

hecho, esta premisa no choca totalmente con la consideración de la emoción desde la perspectiva biológica básica. Pues expresado así, biológicamente hablando se produce la emoción de ira cuando una persona realiza una valoración de la situación o estímulo, y llega a la conclusión de que alguna posesión o meta está amenazada por algún agente externo o incluso algo relacionado a la persona. La activación de este mecanismo, tiene connotaciones biológicas.

a) Funciones de la ira.

Se dice que tiene relación con la protección y el defender la integridad propia, de nuestra descendencia y de todas las posesiones o bienes que se tienen. También podemos decir que en el ser humano, está relacionada con el defender una creencia, un juicio o un valor moral.

Esto quiere decir, que estemos Sion tiene una función y es considerada como un elemento fundamental para la vida afectiva, Así también como algo imprescindible para entender la supervivencia humana. Desde el punto fisiológico, esta emoción prepara a la persona que la presenta para iniciar y mantener niveles de activación intensa y focalizada que van dirigidos a cierto objetivo. Hablando desde el punto de vista psicológico, esta emoción tiene relación con la auto-protección, así como el inicio de conductas que surgen eventualmente por agresión. Si no se controlan dicha emoción puede tener como consecuencia un impacto negativo para la salud y el bienestar de la persona que experimenta esta ira. (Palmero, Fernandez Abascal, Martinez, & Choliz, 2002)

b) Conducta motora y expresiva de la ira.

Las reacciones que respecta a dicha emoción tienen manifestaciones de conducta generalmente relacionadas con una preparación para la acción, representadas por una serie de tendencias motoras que vamos orientadas a una agresión “ un impulso de golpear, para atacar a la fuente de ira”. Se aprecia una evidente asociación entre la ira y la manifestación de agresión. Dicho esto, se entiende que en la ira, las conductas de agresión funcionan como protección pero muchas veces éstas no necesariamente se llevan a cabo, pues es importante mencionar que aunque ir a la agresión están relacionadas, en determinados organismos y especies existe un mecanismo que ayuda a controlar estas conductas de agresión que sirve para la preservación de los individuos de dicha especie.

En lo que se refiere a las características de expresión de la ira, cabe mencionar que existe una evidente similitud en esta emoción, que está caracterizada por una gran tensión muscular especialmente en la cara. Una tendencia a mostrar los dientes, que en otras especies sirve como advertencia a una agresión, aunque también existe una posibilidad de expresión de ir a qué radica en entre cerrar los ojos que está más enfocada en advertir una amenaza a la otra persona o animal.

3.1.3.2. La emoción de tristeza.

Cuando hablamos de la emoción de tristeza, más que enfocarnos en el estímulo que la produce, es importante prestar atención al proceso que surge para

valorar lo que origina la propia emoción. Hablando de esto, hay que tomar en cuenta que dicho proceso presenta una estrecha relación con la pérdida o el fracaso, de una meta importante, comprendiendo está como un objeto personal. Está perdida no tiene que ser permanente o irreversible, puesto que puede ser temporal de algo o alguien que representa mucho valor o afecto por la persona que experimenta dicha emoción. La estructura temporal de la tristeza puede estar situada en el pasado, en el presente o incluso en el futuro.

Presentamos uno de los argumentos que se manejan actualmente para entender la importancia de la emoción de tristeza, consiste en una consideración como emoción básica de esta. Esto quiere decir; que existe en prácticamente todos los individuos, hablando desde el punto de vista genético. Ahora bien, Los estímulos ante los cuales una persona podría experimentar este emoción tienen connotaciones sociales y podrían determinarse por la cultura y el medio en el que se desarrolla dicha persona. En conclusión el origen del cual una persona podría experimentar tristeza es mediante la pérdida de algo que sea valioso o esté relacionado con el bienestar de dicha persona. (Palmero, Fernandez Abascal, Martinez, & Choliz, 2002)

a. Funciones de la tristeza.

Una de las funciones esenciales de la tristeza está relacionada con la social, diciendo que la expresión de esta emoción hace alusión a una petición o demanda de ayuda a los demás integrantes del grupo de la sociedad. De esta

manera se mantiene una relación afectiva entre los integrantes del grupo y se incrementa el estímulo hacia conductas altruistas o de ayuda. La expresión de esta emoción en una persona da señales de pérdida o fracaso y hace que los demás actúen de manera afectiva y protectora, logrando una unión en dicho grupo.

Otra función importante de esta emoción está relacionada con la personal, pues siendo esta emoción la más reflexiva, logra que quien la experimenta tenga un trabajo de Introspección, es decir, que realice un pequeño profundo análisis de su situación personal, sus metas a futuro y su vida a grandes rasgos. No obstante, cabe mencionar que esta emoción ha sido refutada por la característica de varias emociones que preparan al organismo a la acción, pues la tristeza no presenta esta característica, es decir no prepara al organismo a una acción después de ser experimentada, sino todo lo contrario. Pero el hecho de que esta emoción prepare a la persona para pedir ayuda, como mencionamos anteriormente, puede ser considerado como acción derivada de la emoción.

b. Conducta motora derivada de la emoción de tristeza

De los signos más particulares y notorios de la tristeza, es la orientación hacia abajo de las comisuras de la boca, que se presenta a consecuencia de una relativa pérdida de fuerza muscular facial. De hecho, se presenta una disminución del tono muscular en el organismo en general. La falta de movimiento y el abandono de interés, son características en esta emoción. Las conductas de la

emoción de tristeza son pocas, pues van dirigidas a avisar a los demás acerca del estado de ánimo de la persona. Todo esto va dirigido por una falta de motivación que se deriva de este estado de ánimo, o bien está motivada así demostrar a los demás la emoción de tristeza con la finalidad de recibir ayuda. Aunque también está relacionada con la aceptación de la realidad por parte de la persona en cuestión. (Palmero, Fernandez Abascal, Martinez, & Choliz, 2002)

3.1.3.3. La emoción de asco.

Desde el trabajo pionero de Darwin, esta emoción ha sido considerada como básica, porque es innata y su expresión universal también lo es, sin embargo un patrón de respuesta y un único estado motivacional-afectivo que es considerable relativamente estable a través de diversas situaciones, cultura e incluso especies. Se caracteriza porque presenta una forma de expresión facial concreta, una acción que va dirigida a evitar el objeto o situación que la provoca y una manifestación fisiológica característica, la náusea, contando también con una sensación distintiva conocida como repulsión.

El asco se define como una marcada aversión que se produce por algo que es bastante desagradable o fuertemente repugnante. Dicha emoción es la respuesta emocional que se deriva por el fuerte desagrado o repugnancia que se tiene a alguna cosa o por una impresión desagradable que se causa por algún estímulo o situación. Ésta emoción es bastante compleja e implica una respuesta

conductual de rechazo hacia el objeto, un acontecimiento psicológico o hablando socialmente, valores morales repugnantes.

Con eso determinamos que lo que desencadena esta emoción son los estímulos desagradables, especialmente químicos, específicamente los que son peligrosos o molestos. Y, como por ejemplo: la comida descompuesta, los olores corporales desagradables o la contaminación ambiental.

a) Funciones del asco.

Esta emoción, a pesar de ser tan desagradable, cumple con funciones adaptativas sociales y motivaciones. De todas estas, quizá la más importante y significativa es la función adaptativa, ya que su función radica en preparar al organismo para que rechace eficazmente las condiciones ambientales que son potencialmente dañinas, juntando la energía requerida para ello, dirigiendo la conducta con la finalidad de alejar el estímulo que desencadena la emoción de asco. Es probable que esta emoción tuviera en nuestros antepasados suma importancia para evitar enfermedades infecciosas y un fuerte beso para la supervivencia de la especie.

b) Respuesta motora y expresiva del asco.

El componente más estudiado de esta emoción es la expresión facial, Los gestos que se presentan ya han sido descritos por Darwin. La expresión facial que se presenta está configurada por un ascenso y unión de las cejas, elevación de las

mejillas, nariz fruncida, elevación de la barbilla y disminución de la abertura de los párpados. Además de dichas manifestaciones, le sigue la respuesta conductual que se representa por el alejamiento del objeto o situación que desencadena la emoción. Todo esto evitando o evadiendo situaciones o estímulos desagradables, potencialmente dañinos a la salud. (Palmero, Fernandez Abascal, Martinez, & Choliz, 2002)

3.1.4. Emociones sociales I (culpa, vergüenza y orgullo).

Es importante analizar las emociones de culpa, dichas emociones han sido clasificadas por los psicólogos como “emociones auto consecuentes”, dado que ellas llevan a una evaluación del propio yo, como rango principal. Surgen cuando las situaciones o estímulos llevan a realizar una valoración positiva o negativa del yo, con una estrecha relación a lo que se marca como una reacción adecuada a diversos ámbitos. Esta hará que dichas emociones tengan un papel importante en la orientación de la conducta de las personas que las experimentan con relación a los criterios establecidos, en su desarrollo personal y en su vida social. Cabe mencionar que la autoevaluación que se deriva de estas emociones no necesariamente es explícita ni consiente.

3.1.4.1. Rasgos generales de las emociones auto conscientes (culpa vergüenza y orgullo).

Como se dijo anteriormente estas emociones tienen como característica particular que todas ellas implican una autoevaluación que es en base al propio yo, pero también comparten otros rasgos importantes. Estas a menudo son designadas como emociones secundarias, derivadas o complejas porque suelen derivarse de otras más básicas y es necesario que se tenga ya desarrolladas ciertas habilidades cognitivas para poder ser experimentadas en las personas. En efecto, estas emociones suelen aparecer en consecuencia de una transformación de emociones más básicas, por ejemplo: en un bebé el orgullo se origina de la alegría cuando agarra un objeto y lo tira al suelo.

También son conocidas como emociones sociales. Estas emociones tienen aspectos interpersonales, esto se hallan presentes en el desarrollo del niño a la hora de establecer lo correcto y lo incorrecto, lo deseable y lo no deseable en la conducta que pasa que presenta, es el producto del trabajo interior de los valores y las normas que los padres y la sociedad le instruyen. También aporta la construcción que hace el niño, que no se da al vacío, sino que viene de las experiencias cotidianas con respecto a la interacción social.

Por otro lado, un argumento más que afirma esto es que estas emociones tienen un contexto interpersonal. Y por último cabe mencionar que como toda emoción, muestra una fuerte tendencia de acción que presenta connotaciones interpersonales. Si no olvidar las implicaciones de estas en el terreno moral, pues

tú que juegan un papel importante como elementos motivacionales y controladores de la conducta moral, por ello para algunos autores éstas son conocidas como emociones morales o sociomorales. (Palmero, Fernandez Abascal, Martinez, & Choliz, 2002)

3.1.4.2. La vergüenza y la culpa: emociones elicidadas por autoevaluaciones negativas.

La vergüenza es provocada por una valoración negativa del yo. Lo que experimenta la persona que siente vergüenza es un deseo de esconderse o desaparecer. Es un estado físico de la persona experimenta en el cual se produce una interrupción de la actividad, también se presenta una confusión mental e incluso una torpeza para hablar, Éste estado es demasiado incómodo y nada placentero. En lo que respecta a lo físico, presenta una especie de encogimiento del cuerpo, la persona se encorva como si quisiera desaparecer. La persona que presenta esta emoción utilizará algunos mecanismos de defensa como la reinterpretación de los hechos en incluso el olvido conocido como represión, para así lograr liberarse de esta emoción.

La culpa es provocada por una valoración negativa del yo, que se refiere específicamente a una acción en concreto. Hablando del aspecto físico, la persona que experimenta la emoción de culpa siente dolor. Éste emoción tiende a centrarse más en la conducta que la provoca en vez de una globalidad del yo, esto

hace que dicha emoción no provoque tanta confusión como en la vergüenza Y tampoco causa la interrupción de acción. Todo lo contrario, en la emoción de culpa existe una tendencia a corregir que en su gran mayoría con lleva a preparar conductas orientadas a reparar la acción negativa, así también como un análisis más profundo de la actuar a futuro en situaciones similares, aunque no siempre es así.

En cuanto a la respuesta no verbal que implica esta emoción, es lo contrario a lo que sucede en la emoción de vergüenza, implica el continuo movimiento por el espacio ocupado, como si tratase de ver qué puede hacer al respecto para solucionar el problema. En esta emoción también existe una ruborización facial. Como la emoción se centra en una conducta en concreto, es fácil liberarse de este estado a través de la conducta que pretende corregir, aunque no siempre funciona y este estado emocional puede ser fuertemente aversivo. (Palmero, Fernandez Abascal, Martinez, & Choliz, 2002)

3.1.4.3. Emociones elicítadas por auto evaluaciones positivas: orgullo.

La emoción de orgullo aparece como consecuencia de la valoración positiva de una acción propia. Lo que experimenta la persona a causa de esta valoración con respecto a una acción, pensamiento o sentimiento es de alegría, a causa de una satisfacción por ello. En consecuencia de esto, a la persona tratara de reproducir la experiencia muchas veces.

Hablando de una especie de orgullo exagerado, este toma el nombre de Hubris Liz que se encuentra asociado con el narcisismo. El sujeto experimenta un estado de bienestar y por ello buscan mantenerse en este estado. Según Lewin, mantenerlo no resulta nada fácil pues esta emoción no está relacionada a una acción en concreto. Pero estos sentimientos son algo adictivos, por lo que la persona se ve forzada a reproducirlos a toda costa.

Las personas que presentan esta emoción, tienden a ser rechazados y esto es provocado por ellas mismas. Esta emoción es conflictiva en el terreno interpersonal, pues este estado a menudo interfiere con los deseos y necesidades de los demás. Ya que esta emoción tiene sentimientos de superioridad y desdén hacia los demás puede provocar acciones que hagan que los demás se sientan humillados. (Palmero, Fernandez Abascal, Martinez, & Choliz, 2002)

3.1.5. ¿Cómo se lleva a cabo el desarrollo de las emociones en la infancia?

La capacidad para responder emotivamente se encuentra presente en los recién nacidos. La primera señal de conducta emotiva es la excitación general; debido a una fuerte estimulación. Esta excitación difundida se refleja en la actividad masiva del recién nacido. Sin embargo al nacer, el pequeño no muestra respuestas bien definidas que se puedan identificar como estados emocionales específicos (Hurlock, 1988)

Con frecuencia, antes de que pase el periodo de neonato, la excitación general del recién nacido se diferencia en reacciones que sugieren placer y desagrado. Las respuestas desagradables se pueden obtener, modificando bruscamente la posición del bebé, produciendo ruidos fuertes y repentinos, impidiéndole los movimientos, permitiéndole que lleve pañales húmedos y aplicándole objetos fríos sobre la piel. Estos estímulos provocan llanto y actividad masiva. Por otra parte, las respuestas de agrado se ponen de manifiesto cuando el bebé mama. También se puede fomentar meciéndolo dándole palmaditas, proporcionándole calor y manteniéndolo firmemente abrazado. El bebé demuestra placer mediante un relajamiento general de todo el cuerpo y sonidos agradables

Muy poco después de nacer, los bebés manifiestan signos de incomodidad, intereses y disgusto. Dentro de los meses siguientes, estas emociones primarias se diferencian en alegría, ira, sorpresa, tristeza, timidez y miedo. La aparición de estas emociones parece guiada por el reloj biológico de la maduración del cerebro. Desde la perspectiva etológica, este tiempo debe tener valor para la supervivencia; las expresiones de incomodidad en bebés de dos meses pueden darles ayuda que necesitan; las expresiones de ira pueden movilizar a los bebés de nueve meses a ayudarse –por ejemplo, para alejarse de un agresor. El momento en el que se presentan los cambios emocionales pueden alterarse por influencias externas del ambiente; los infantes víctimas de abuso demuestran su miedo varios meses antes que otros bebés. (Papalia, 2001)

Incluso antes de que los bebés tengan un año de edad, las expresiones emotivas que tienen se puede reconocer que son similares a las de los adultos.

Además, los bebés presentan un repertorio cada vez mayor de respuestas emotivas: alegría, ira, temor y felicidad. Esas respuestas se pueden obtener mediante una gama amplia de estímulos, incluyendo personas, objetos y situaciones que no resultan eficaces cuando los bebés eran más pequeños. (Hurlock, 1988)

Las emociones “autoconscientes”, como la empatía, desconfianza, desconcierto, vergüenza, culpa y orgullo no surgen sino hasta el segundo y tercer año, después de que los niños han desarrollado la autoconciencia: el entendimiento de que están separados de otras personas y cosas. La autoconciencia, que ha estado presente desde los 18 meses, es necesaria antes de que los niños en la etapa de los primeros pasos puedan reflejar sus acciones y medirlas frente a patrones sociales. (Papalia, 2001)

A medida que aumenta la edad de los niños, sus respuestas emocionales se hacen menos difusas, aleatorias y carentes de diferenciación. Por ejemplo, los bebés pequeños muestran su desagrado, simplemente mediante gritos y lloros. Posteriormente, sus reacciones incluyen resistencia, el arrojar objetos, poner el cuerpo rígido, el escapar, el ocultarse y las expresiones verbales. Conforme aumenta la edad, las respuestas lingüísticas se hacen más frecuentes y disminuyen las motoras.

El patrón general de emotividad no solo sigue un curso predecible, sino que también pronosticable, de manera similar, el patrón que corresponde a cada emoción diferente. Por ejemplo los berrinches llegan a su punto culminante entre

los dos y los cuatro años de edad y se ven remplazados por otros patrones más maduros de expresiones de ira, tales como la hosquedad y la displicencia. (Hurlock, 1988)

3.1.5.1. Variaciones en los patrones de desarrollo emocional.

Aun cuando el patrón de desarrollo emocional es predecible, hay variaciones de frecuencia, intensidad y duración de las distintas emociones y las edades a las que aparecen. Estas variaciones comienzan a presentarse antes de que concluya la edad de los bebés y se hacen más frecuentes y pronunciadas conforme avanza la niñez.

Todas las emociones se expresan menos violentamente cuando la edad de los niños aumenta, debido al hecho de que aprenden cuales son los sentimientos de las personas hacia las expresiones emocionales violentas, incluso las de alegrías y otras de placer. Puesto que los niños controlan partes de sus expresiones emocionales, tienden a persistir más que lo que hacían cuando se expresaban de manera más violenta. (Hurlock, 1988)

Las variaciones se deben también, en parte, a los estados físicos de los niños en el momento de que se trate y sus niveles intelectuales y, en parte, a las condiciones ambientales. Los niños sanos tienden a ser menos emocionales que aquellos cuya salud es mala, mientras que los brillantes, como grupo, responden

emocionalmente a una gama más amplia de estímulos que los que son menos listos. Tienden también a tener más control sobre sus expresiones emocionales.

Las variaciones se ven afectadas por reacciones sociales a las conductas emocionales. Cuando esas reacciones sociales son desfavorables, como en el caso del temo o la envidia, las emociones aparecerán con menos frecuencia y en forma menos controlada que lo que lo harían si las reacciones sociales fueran más favorables.

Si las emociones sirven para satisfacer las necesidades de los niños, esto influirá en las variaciones de los distintos patrones emocionales. Si los berrinches satisfacen las necesidades de atención de los niños y les dan lo que desean, no solo seguirán utilizándolos para esos fines, sino que aumentaran la intensidad, lo que refleja la esperanza de que aumente su valor para ellos, para llegar a fines deseados.

Los niños, como grupo, expresan las emociones que se consideran apropiadas para su sexo, tales como el enojo, con mayor frecuencia y de modo más intenso que las que se consideran más apropiadas para las niñas, tales como temor, ansiedad y afecto. Los celos y los berrinches son más comunes en familias grandes, mientras que la envidia lo es en las familias pequeñas. Las explosiones de celos y los berrinches son también más comunes e intensos entre los primogénitos que entre los niños que nacen después en la misma familia.

La crianza autoritaria de los niños fomenta el desarrollo de ansiedad y temor, mientras que la educación tolerante o democrática estimula el desarrollo de

la curiosidad y el afecto. Los hijos de familias de posición socioeconómica baja tienden a tener más temores y una mayor ansiedad que los de posición socioeconómica más elevada. (Hurlock, 1988)

3.1.5.2. Condiciones de las que depende el desarrollo emocional.

Los estudios de las emociones de los niños han revelado que su desarrollo se debe tanto a la maduración como al aprendizaje y no a uno de esos procesos por sí solo, El hecho de que cierta reacción emotiva no aparezca temprano en la vida no constituye una prueba de que no sea innata. Puede presentarse más tarde, al madurar el cerebro o el sistema endocrino. La maduración y el aprendizaje están entrelazados tan estrechamente en el desarrollo de las emociones que, algunas veces, es difícil determinar sus efectos relativos. Las evidencias existen sobre los papeles desempeñados por la maduración y el aprendizaje en el desarrollo emocional, se presentan más adelante. (Hurlock, 1988)

i. Papel de la maduración.

El desarrollo intelectual da como resultado la capacidad para percibir los significados no advertidos previamente, el que se preste atención a un estímulo durante más tiempo y la concentración de la tensión emocional en un objeto. El aumento de la imaginación, la comprensión y el incremento de la capacidad para recordad y anticipar las cosas, afectan también a las reacciones emocionales.

Así, los niños llegan a responder a estímulos ante los que se mostraban indiferentes a una edad anterior.

El desarrollo de las glándulas endocrinas es esencial para la conducta emocional madura. El bebé carece relativamente de productos endocrinos que sostienen parte de la respuesta fisiológica a las tensiones. Las glándulas adrenales, que desempeñan un papel importante en las emociones, muestran una disminución marcada del tamaño, poco después del nacimiento. Cierta tiempo después, comienza a crecer; lo hacen con rapidez hasta los cinco años, lentamente de los cinco a las once y con mayor rapidez hasta los 16, en cuyo momento han vuelto a su tamaño en el nacimiento. En tanto no se alcance ese tamaño, se producirá y secretará muy poca adrenalina. Su influencia sobre los estados emocionales de la niñez es marcada. (Hurlock, 1988)

ii. Afecto.

El afecto es una reacción emocional dirigida hacia una persona, un animal o un objeto. Indica sentimientos cálidos, amistad, simpatía o deseos de ayudar y puede tomar una forma física o verbal. El aprendizaje desempeña un papel importante en la determinación de las personas o los objetos hacia los que se dirigen los afectos. Los niños tienen tendencia a sentir agrado hacia todos aquellos a los que les gustan y a mostrarse “amistosos” en sus relaciones con ellos. Sus afectos se dirigen primordialmente hacia las persona. Los animales y los “objetos queridos” inanimados son a veces sustitutos de objetos humanos del afecto.

Para que sea una emoción agradable y contribuya a una buena adaptación, el afecto tiene que ser recíproco. Debe haber un enlace emocional entre el niño y las personas importantes en sus vidas. Bossard y Boll han denominado esta relación recíproca “complejo empático”. Garrison recalcó la necesidad de que haya equilibrio en la relación:

El amor parece ser un asunto en dos sentidos y crece cuando se da y se recibe. Un rechazo constante en el hogar puede hacer que la capacidad que tiene el niño para manifestar su afecto quede subdesarrollada o hacer que busque el afecto de individuos fuera del hogar. El afecto excesivo y la indulgencia pueden tener efectos tan indeseables como la falta de afecto o el rechazo...Por consiguiente, hay el peligro de que el afecto excesivo hacia uno de los padres o los dos tienda a excluir los afectos hacia los coetáneos.

Puesto que el afecto que sienten los niños hacia otros está condicionado por el tipo de relaciones que existen entre ellos, es comprensible que el afecto que sienten los miembros por diferentes miembros de la familia varíe. En general, los niños pequeños tendrán un mayor afecto hacia sus madres que hacia sus padres, porque las primeras son compañeras más constantes, y por regla general, se muestran menos estrictas que los padres. Los niños demuestran mayor afecto hacia los hermanos que les tienen afecto a ellos y que no los critican, se burlan, abusan de ellos o los desdeñan.

Fuera del hogar, es válido el mismo principio. Los niños demuestran su mayor afecto hacia sus coetáneos, los maestros y otros adultos que sienten

atracción hacia ellos y les dan muestras de interés en su modo de hablar y de conducta. Los maestros que se muestran interesados por los niños y dispuestos a ayudarlos, obtendrán con rapidez su afecto. Dentro del grupo de coetáneos, los niños escogen como amigos a los que sienten agrado por ellos y les demuestran afecto. (Hurlock, 1988)

3.1.5.3. Predominancia emocional.

La predominancia emocional significa que, de entre todas las emociones, una o unas cuantas tienen una influencia predominante sobre la conducta de la persona que se trata. Los niños no nacen con una predominancia de emociones agradables o desagradables ni de alguna emoción específica. En lugar de ello, las emociones que llegaran a ser fuerzas dominantes en sus vidas dependen, primordialmente, de los ambientes en que crecen, las relaciones que sostienen con personas importantes que contribuyen a la predominancia emocional se dan en la casilla

a. Efectos de la predominancia emocional.

Las emociones que llegan a ser dominantes afectan a las personalidades de los niños y, a través de ellas, a sus adaptaciones personales y sociales. Las emociones predominantes determinan cual será el temperamento o “el ánimo predominante” de cada niño.

El temperamento es persistente. Decide las adaptaciones características del niño a la vida. Los que tienen “una disposición alegre” o que son optimistas por temperamento, no harán caso a los obstáculos menores y demostraran pocas o ninguna molestia. Los que tienen “mala disposición” expresaran un enojo que estará fuera de toda proporción con los estímulos que lo producen. Un niño temporalmente aprensivo tendera a experimentar más temor que otros.

En cierta época, las personas creían que el temperamento era hereditario, que se determinaba por “humores corporales”, glándulas e incluso la constitución del cuerpo. Hoy en día, hay evidencia de que se trata en gran parte de un producto del aprendizaje; aun cuando la salud y el equilibrio endocrino son influencias importantes. Los estímulos emocionales predominantes de los primeros años formativos y el modo en que aprenden los niños a responder a ellos determinan eventualmente su temperamento.

El temperamento se refleja no solo en los métodos característicos de adaptación a la vida, sino también en las expresiones de los niños. Incluso en reposo, la expresión facial revela si la disposición de un niño es triste, alegre o irritable. La cara del niño indica a menudo, la verdad, de un modo más elocuente que sus actos. La predominancia de las emociones placenteras, tales como el afecto, amor, júbilo y la felicidad, son esenciales para el desarrollo normal. Esas emociones conducen a sentimientos de seguridad que ayudan a los niños a abordar sus problemas con seguridad y confianza en sí mismos, a reaccionar ante los obstáculos menores con un mínimo de tensión emocional, incluso cuando encuentran obstáculos importantes. Los niños cuyas emociones son

predominantemente agradables, están contentos y les agradan a los demás; tienen éxito en todo lo que emprenden: Puesto que resulta agradable estar con ellos, no solo son populares sino que a menudo se les escoge para los papeles de liderazgo en el grupo de coetáneos. (Hurlock, 1988)

b. Control de la predominancia emocional.

Hay tres condiciones que hacen posible el control de la predominancia emocional. Como resultado de ello, es posible procurar que las emociones que predominan sean placenteras. En primer lugar, puesto que ciertas emociones contribuyen más que otras a las buenas adaptaciones, se deben fomentar por encima de las demás. También se deben desarrollar los aspectos convenientes de las emociones menos deseables. La curiosidad es tan importante para el desarrollo intelectual del niño que se debe fomentar de manera especial. De modo similar, se deben estimular los efectos convenientes del temor: la cautela para abordar las cosas nuevas y diferentes, hasta que se esté seguro de que no son dañinas.

En segundo lugar, para asegurarse de que las emociones se conviertan en una fuente de bienestar en la vida del niño, los padres y los maestros deben proporcionar orientación para ayudarlo a desarrollar las formas más valiosas de expresión emocional. Por ejemplo, se puede orientar al niño para que utilice la curiosidad en proyecciones creativas e intelectuales. Cuando se deja a la casualidad, la curiosidad puede llevar al niño a situaciones peligrosas. También se le puede enseñar a dirigir el enojo hacia causas socialmente aceptables, en lugar

de restringirlo y permitir que se convierta en conductas destructivas o una acumulación de hostilidad.

En tercer lugar, puesto que el estímulo para la mayoría de las emociones procede del ambiente, el control de este último puede asegurar que predominen las emociones deseables. Cuando la disciplina requiere que el niño sufra frustraciones, se podrá evitar el hábito de resentimiento contra la autoridad o los sentimientos de mártir, cuando el niño sepa porque es necesaria la frustración, algunas veces, y cuando tenga muchas otras experiencias que realcen la felicidad. La alabanza por el buen espíritu para aceptar las frustraciones puede lograr que algunas de estas últimas sean menos angustiosas. (Hurlock, 1988)

c. Equilibrio emocional.

En el equilibrio emocional, la predominancia de emociones desagradables se puede contrarrestar, hasta cierto punto, mediante emociones agradables y viceversa. De modo ideal, en el equilibrio emocional, la balanza se debe inclinar a favor de lo agradable, con el fin de que pueda contrarrestar, al menos hasta cierto punto, los daños psicológicos debidos a la predominancia de emociones desagradables.

Durante el primer año de vida y, a veces, en partes del segundo, es posible controlar el ambiente de modo que el bebé experimente un máximo de emociones placenteras con solo un mínimo de las desagradables; sin embargo, una vez que el niño se puede mover con libertad, ya no es posible ese control. A medida que

mejoran las capacidades motoras y aumenta la independencia, habrá más cosas en el ambiente que provocara ira, temor, celos y otras emociones desagradables.

En primer lugar, se controla el ambiente para procurar que las emociones desagradables se vean contrarrestadas con rapidez por otras placenteras, con el fin de que el equilibrio se incline hacia lo agradable. Esto resulta raramente posible más allá del periodo de los bebés.

El segundo modo, el más práctico, es ayudarles a los niños a desarrollar una tolerancia emocional: la capacidad para soportar los efectos de las emociones desagradables. Puesto que la ira es la emoción negativa más común que se experimenta en la infancia, la tolerancia a las frustraciones o la capacidad para aceptarlas es la forma más importante de tolerancia emocional para los niños.

Además de desarrollar tolerancia hacia las emociones desagradables, los niños deben aprender a soportar el júbilo, el afecto, la curiosidad y otros aspectos emocionales agradables, para no hacerse tan dependientes de que todo sea de color rosado y que puedan tolerar las emociones desagradables cuando se presenten.

Si los niños experimentan demasiadas emociones desagradables y muy pocas placenteras, sus perspectivas sobre la vida se distorsionaran y desarrollaran “disposiciones poco agradables”. Sus expresiones faciales se harán tristes, hoscas o, en general, poco amables. Esto hará que resulten menos atractivos para otros y será contrario a las buenas adaptaciones sociales. A su

vez, la falta de satisfacción consigo mismos aumentara y producirá desajustes mayores o menores de personalidad.

Por supuesto, esto no quiere decir que se deba proteger en exceso a los niños; sin embargo, es preciso protegerlos de los temores, los celos, los enojos y otras emociones desagradables que sean irracionales y excesivas. Por ejemplo, en el caso del temor, si los niños aprenden a tolerar gradualmente las frustraciones desde pequeños, no desarrollaran el hábito de atacar agresivamente en todas las situaciones frustrantes, cuando aumente la edad. (Hurlock, 1988)

d. Control emocional.

El concepto popular del control emocional hace hincapié en la supresión de las respuestas abiertas a los estímulos que provocan emociones. Según este concepto, una persona airada domina las reacciones –faciales corporales y verbales- que acompañan normalmente a la ira y, al hacerlo, presenta un cuadro de calma emocional. Cuanto más pueda suprimir la persona esas respuestas abiertas, tanto mejor control emocional se considerara que tiene.

El concepto científico de control emocional es diferente del popular. El uso de la palabra “control”, tal y como se define en cualquier diccionario normal en el sentido de “ejercer restricción o dirigir la influencia”, el concepto científico del control emocional significa dirigir la energía emocional hacia causas de expresión útiles y aprobados socialmente. Desde luego, el concepto científico hace hincapié en la restricción; pero esto no es lo mismo que supresión. Cuando las personas

restringen la expresión abierta de sus emociones, tratan también de convertir la energía engendrada por sus cuerpos como preparación a la acción, en patrones útiles y socialmente aceptables de conducta. Esto es muy distinto del concepto popular, que requiere que la energía emocional se guarde al interior.

Para alcanzar el control emocional en el significado científico del término, el individuo debe prestar tanta atención al aspecto verbal de la emoción como al físico. El expresar simplemente la emoción de un modo aceptable desde el punto de vista social, no es suficiente. El aspecto mental de la emoción necesita también orientación para no mantener el estado emocional vivo y predisponer a la persona a reaccionar emocionalmente ante estímulos posteriores que, por si mismos, no podrían fomentar las respuestas emotivas. Por ejemplo, el encontrar un modo socialmente aceptable de reaccionar a la ira no garantizara que las personas dejaran de enojarse. De hecho, cuando más piensen en la causa de la ira, tanto más enojados estarán probablemente y más convencidos de que su ira está justificada.

Por consiguiente, es evidente que los niños deben aprender a manejar los estímulos que provocan emociones, así como también las respuestas que los acompañan normalmente. Para realizar esto, los niños deben poder evaluar los estímulos y decidir si se justifica o no una reacción emocional.

El alcance del control emocional es imperativo para que los niños se desarrollen normalmente. Hay dos razones importantes para eso. En primer lugar, el grupo social espera que todos los niños aprendan a controlar sus emociones y

los juzga de conformidad con su éxito a este respecto. Aunque los adultos pueden ser indulgentes respecto a las expresiones emocionales, cuando los niños son muy pequeños, desaprueban esas reacciones en los niños mayores. Los pequeños descubren muy pronto que no se toleraran las expresiones libres de emociones. En segundo lugar, una vez aprendido un patrón de expresión emocional, es difícil controlarlo e incluso más eliminarlo. Cuanto más pronto aprenda el niño a controlar sus emociones, tanto más sencillo le resultara hacerlo. (Hurlock, 1988)

i. **Efectos del control emocional sobre la conducta.**

La preparación física y mental para la acción, que se genera siempre que se provoca una emoción, se puede liberar en diversas formas. El modo habitual de responder que tenga una persona dependerá, en gran parte, de lo que le proporcione mayor satisfacción, le permitirá tener la aprobación social o evita la desaprobación de personas significativas.

Modos comunes de liberación de la energía emocional acumulada

- Mal humor. Se trata de un estado expresivo de las emociones reprimidas y que han quedado latentes. Las emociones desagradables tienen mayores posibilidades de controlarse, por lo que los niños se encuentran hoscos, mórbidos, reticentes o malhumorados. Se hacen indiferentes y trabajan por debajo de sus capacidades; se desvanece su interés por las personas y las cosas y se preocupan de ellos mismos y sus propios sentimientos.

- Respuestas sustitutas. La energía emocional se puede liberar, sustituyendo una respuesta más aceptable desde el punto de vista social a la que se conecta normalmente con la emoción. Cuando están airados, los niños pueden sustituir los golpes o las patadas con insultos o realizar algo útil o constructivo.
- Desplazamiento. En el desplazamiento, las respuestas emocionales se dirigen contra una persona, un animal o un objeto no relacionado con el estímulo. Por ejemplo, en lugar de descargar golpes o gritar contra el estímulo, los niños airados atacan a una víctima inocente.
- Regresión. Uno de los modos comunes de expresar las emociones frustradas en la infancia es la regresión –el pasar a formas anteriores y quizá infantiles de conducta. Por ejemplo, los niños celosos pueden mojar sus lechos o pretender que necesitan ayuda para vestirse.
- Explosiones emocionales. Los niños reaccionan con violencia ante un estímulo aparentemente trivial. Cuando están airados, tienen berrinches que se encuentran fuera de toda proporción con lo que causa su ira. Puesto que los niños mayores saben que se espera que desarrollen tolerancia a las frustraciones, sus explosiones emocionales conducen con frecuencia a sentimientos de inadecuación, culpabilidad y vergüenza.

Puesto que ningún modo de expresar una emoción controlada es siempre el mejor, los niños escogerán el que satisfaga sus necesidades y, si es posible, al mismo tiempo, el que les permita obtener la aprobación social. Sin embargo a menos que utilice toda la energía engendrada por la emoción, tendrá efectos

posteriores desfavorables sobre el bienestar físico y mental del niño. Por ejemplo, hasta la expresión más constructiva e indirecta de ira no será adecuada, a menos que libere al sistema de energía producida por el enojo. Una explosión emocional puede aliviar el sistema; pero no permite obtener la aprobación del grupo. Por ende, no proporciona satisfacción. (Hurlock, 1988)

e. Catarsis emocional.

El descargar el sistema de la energía acumulada, que se produce cuando se controlan las expresiones emocionales, se conoce como “catarsis emocional”. A menos que la energía física acumulada como preparación para la acción se libere, la homeostasis corporal se verá trastornada. En la misma forma, a menos que los estados mentales se manejen de manera adecuada, podrán conducir a actitudes tan desfavorables que el niño realice malas adaptaciones personales y sociales.

Cuando se pone el cuerpo, en acción, el estado mental agitado, tanto si toma la forma de ansiedad como de celos u hostilidad tendrá probabilidades de prolongar la agitación física. Esto hará más duradero el trastorno mental. Como resultado de ello, existe una relación circular de causa y efecto que puede proseguir hasta que se haga algo para ponerle fin. Las necesidades que se han frustrado se deben satisfacer ya sea en forma directa o indirecta. Si los niños no pueden utilizar la energía para la expresión directa de la emoción, deberán liberarse de ella de un modo indirecto.

Tan solo al dejar salir la energía emocional puede liberar al sistema temporalmente del exceso de energía física; pero no modificara necesariamente el punto de vista del niño ni eliminara las causas de la zozobra emocional. El principio fundamental de psicoterapia proporciona indicios sobre cómo se puede actuar para realizar una catarsis emocional que libere tanto a la mente como al cuerpo. Al sacar a la superficie las causas reprimidas de trastornos emocionales, analizarlas y someterlas a la realidad para ver hasta qué punto son justificadas y encontrar métodos satisfactorios para expresar los impulsos que se han frustrado, los niños modifican sus actitudes y desarrollan un punto de vista más sano.

Catarsis física. Cualquier actividad que utilice la energía generada por los cambios corporales que acompañan a las emociones, servirá como catarsis para esa energía y contribuirá a la restauración de la homeostasis. Entre los niños, las tres actividades catárticas más comunes y provechosas son la actividad intensa, el llanto y la risa. Sin embargo estas expresiones no reciben los mismos tipos de aprobación del grupo social. (Hurlock, 1988)

La actividad intensa, ya sea en el juego o el trabajo, es aceptable. Los niños pueden descargar tensiones emocionales corriendo, nadando o jugando a la pelota, al igual que cortando el pasto, recogiendo la nieve con palas o manejando un martillo y una sierra. Para obtener el efecto catártico deseado, la actividad no solo tiene que ser aceptable desde el punto de vista social, sino también satisfactoria para el individuo. Por ejemplo, los niños a los que se les obliga a cortar el pasto, no obtendrán el valor catártico de esta actividad como lo harían en

el caso de que la efectuaran voluntariamente. Sus resentimientos mantendrán sus estados emocionales vivos, en lugar de reducirlos.

De modo similar, un buen llanto contribuye mucho a liberar al cuerpo de las tensiones excesivas. Sin embargo, los niños descubren muy pronto que el llanto no tiene aprobación social. Incluso si lloran en privado, lo rojo de sus ojos puede delatarlos. Además se sienten culpables y avergonzados por comportarse como “niños chiquitos” y saben que se les ridiculizara y regañara, si otros descubren que han llorado. Casi el mismo problema se presenta en el caso de la risa. Solo si los niños se ríen cuando lo hacen otros, por un chiste o una escena cómica en una película o la pantalla de televisión, podrán hacerlo a un volumen suficientemente elevado para obtener una catarsis emocional que necesitan, sin incurrir en la desaprobación social.

Catarsis mental. Para obtener la catarsis mental los niños deben modificar sus actitudes hacia las situaciones que se encuentran en el origen de sus emociones. Esto quiere decir que tiene que aprender la tolerancia emocional y lograr la introspección sobre las causas de su ira, su aflicción, su temor, sus celos, etc. No obstante, están demasiado poco experimentados para poder manejar este problema sin ayuda.

Por consiguiente, la orientación es absolutamente esencial; pero los niños no podrán sacar provecho de ella, a menos que estén dispuestos a comunicarse con otros. Nadie podrá ayudarles, excepto si lo desean. Esto se puede realizar indirectamente por medio de técnicas tales como la terapia de juego con muñecas,

o bien, directamente, mediante la discusión y el análisis de sus problemas. Los niños mayores que no están dispuestos a comunicarse con otros pueden ayudarse ellos mismos, hasta cierto punto, mediante la identificación con personajes de los medios masivos o sus fantasías. Sin embargo, estas salidas son mucho menos valiosas que el análisis directo de sus problemas con personas que pueden ayudarlos a obtener mejores perspectivas. (Hurlock, 1988)

f. Riesgos del desarrollo emocional.

Puesto que las emociones desempeñan un papel tan importante en la determinación de los tipos de adaptaciones personales y sociales que realizarán los niños, no solo durante la infancia, sino también al llegar a ser adolescentes y adultos, su desarrollo debe ser de tipo que permita la realización de adaptaciones adecuadas. Todo lo que sea un obstáculo para un buen desarrollo emocional destruirá las adaptaciones de los niños.

Además, puesto que las bases para los diferentes patrones emocionales se establecen a comienzos de la vida, los primeros años son críticos para determinar que formas adoptarán esos patrones. Por ejemplo, si los niños obtienen satisfacción al explorar todo lo que les hace despertar la curiosidad, el hábito se puede enraizar profundamente, antes de que descubran que la exploración sin limitaciones la desaprueban los miembros del grupo social y como resultado de su conducta de exploración, adquieren la reputación de “entrometidos”. (Hurlock, 1988)

g. Privación emocional.

Esta no significa que los niños se vean privados de todas las experiencias emocionales. Esa privación total sería imposible. En lugar de ello, quiere decir que los niños se ven privados de una parte razonable de experiencias emocionales placenteras, sobre todo curiosidad, júbilo, felicidad y afecto. Desgraciadamente, la mayoría de los niños crecen en ambientes que proporcionan una gran cantidad de experiencias emocionales desagradables: ira, temor, celos y envidia; pero muy pocas experiencias placenteras.

En su sentido más estrecho, la privación emocional se refiere a la falta de afecto. A su vez, esto le niega al niño la posibilidad de experimentar emociones tan agradables como el júbilo, la felicidad y el afecto de otros. Los niños que crecen en esas condiciones tienen “hambre emocional”. Esto da como resultados daños importantes, tanto físicos como psicológicos. No solo se les niega la experiencia que satisface al yo de ser amados por otros, sino también las relaciones sociales íntimas que fomentan el afecto y el amor. (Hurlock, 1988)

ii. Causas de la privación emocional.

Hay muchas condiciones responsables de la privación de afecto. Los bebés o los niños pequeños pueden estar en instituciones o verse privados, debido a la muerte de uno o los dos padres, de una fuente constante de afecto. Incluso cuando los niños viven con sus padres, pueden no tener afecto por el rechazo de sus progenitores, el descuido o los malos tratos, o bien, porque creen que el mostrarles afecto “echa a perder” a los niños.

Por otra parte, la privación de afecto puede ser el resultado del rechazo del niño hacia sus padres, porque considera que no satisfacen sus necesidades o porque se siente avergonzado de ellos. Esto tiene especialmente probabilidades de presentarse cuando los niños llegan a la edad en la que están conscientes de sus coetáneos y descubren que sus padres son “diferentes” de los de sus compañeros. Cuando los niños rechazan a sus padres, se genera una relación tensa entre padres e hijos y los progenitores no pueden proporcionarles afecto a los pequeños. Los niños poco populares entre sus compañeros, que sostienen malas relaciones con sus padres y otros miembros de la familia, se ven privados de dos de las fuentes más importantes de afecto y la seguridad que proporciona este último. (Hurlock, 1988)

iii. Efectos de la privación de afecto.

Numerosos estudios de niños pequeños y bebés humanos y el famoso estudio de Harlow de monos recién nacidos, han demostrado que la privación de afecto durante los primeros meses y años de vida puede ser peligrosa para el desarrollo físico, mental, emocional y social del individuo. De entre los muchos campos del desarrollo que tienen probabilidades de dañarse, debido a la privación de afectos los más comunes, son los que se mencionan a continuación.

En primer lugar, los bebés privados de afecto sufren un retraso del crecimiento y el desarrollo normal. Esto se debe al hecho de que el estado depresivo del bebé, como resultado de la falta de cuidados afectuosos, inhibe las

secreciones de las hormonas pituitarias, incluyendo la del crecimiento. Como resultado de ello, su crecimiento se atrofia. Además de atrofiar el crecimiento, se ha descubierto que las privaciones emocionales causan indiferencia, enflaquecimiento, quietud, pérdida de apetito, apatía general y males psicosomáticos. En los casos extremos y prolongados de privación emocional, los bebés mueren.

En segundo lugar, el desarrollo motor, que se manifiesta al sentarse, ponerse de pie y caminar, se suele retrasar y el niño pequeño es más torpe que sus coetáneos. En tercer lugar, se retrasa el desarrollo del habla; el niño desarrolla con frecuencia un trastorno verbal, como, por ejemplo, el tartamudeo. En cuarto lugar, se retrasa el desarrollo intelectual. El niño no se puede concentrar y se distrae con facilidad. Esto obstaculiza el aprendizaje, los recuerdos y el razonamiento.

En quinto lugar, los niños privados de amor se ven obstaculizados en el aprendizaje de cómo llevarse bien con otros. Responden negativamente a los avances de los demás, con tendencia a ser hostiles y poco cooperativos. Se sienten inadecuados y demuestran su resentimiento por medio de la agresividad, la desobediencia y otras formas de conducta asociales. En sexto lugar, las reacciones emocionales y sociales desfavorables, como resultado de las privaciones de efecto, dejan su marca sobre la personalidad en desarrollo del niño. Los niños con hambre emocional son egocéntricos, demuestran tener poco interés por los demás y se muestran egoístas y exigentes. Hay muchos factores que influyen en el modo en que se ven afectados los niños por las privaciones

emocionales. Como resumen de esos factores, su afecto sobre el desarrollo físico y psicológico y si sus efectos serán temporales o permanentes. (Hurlock, 1988)

iv. Efectos a largo plazo de las privaciones emocionales.

Aunque se creía anteriormente que la privación de las fuentes de satisfacción emocional durante los primeros años de vida, conducía automáticamente al establecimiento de bases para trastornos de personalidad en los adultos, hay evidencia, en la actualidad, de que es posible que no sea así. Algunas pruebas sugieren que hay condiciones distintas de la privación emocional propiamente dicha que son responsables de ello. También hay evidencias de que la tendencia a desarrollar un carácter psicopático o carente de afectos, se contrarrestan a menudo mediante experiencias favorables en la niñez posterior.

Aunque la privación de afectos no es la única causa de desadaptación en la adolescencia y en la edad adulta, se trata de un factor importante de contribución. Se ha señalado que las desadaptaciones, como resultado directo o indirecto de las privaciones de afecto, van de la infelicidad general a las conductas antisociales, la personalidad psicótica, las psiconeurosis o incluso, algunas formas de psicosis, tales como la esquizofrenia. Las privaciones emocionales tienen probabilidades de hacer aumentar la tendencia a la desadaptación, cuando la acompañan otras conductas desfavorables.

Varios ejemplos servirán para ilustrar lo duraderos que pueden ser los efectos de la privación de afectos. La rebelión contra la autoridad en la

adolescencia se incrementa con frecuencia, cuando los adolescentes sienten que no han recibido nunca el afecto que desean. Los matrimonios entre adolescentes son a menudo un medio para satisfacer el deseo de afecto y seguridad emocional que no llenaron nunca de manera completa con el amor de los padres, los hermanos o los coetáneos. La mala adaptación en el matrimonio y en el trabajo, y las malas actitudes hacia la ley en la vida adulta, aumentan también, de modo similar, debido a sentimientos de inseguridad, engendrados por la privación de afectos durante los primeros años de la infancia. (Hurlock, 1988)

h. Demasiado afecto.

El hecho de que la privación de afectos sea perjudicial para las buenas adaptaciones personales y sociales no implica que cuanto más afecto reciban los niños, tanto mejor se adaptaran. En realidad, el afecto excesivo puede ser tan peligroso para las buenas adaptaciones como su escasez.

Los padres que son demasiados solícitos y demostrativos no animan a sus hijos a que aprendan a expresar el afecto hacia otros. En lugar de ellos mismos y a que exijan y esperen el afecto de otros. Como resultado de ello, esos niños no pueden establecer el “complejo empático”, un enlace emocional con otros. Esto da la impresión de que los niños no se interesan por los demás y sienten pocos afectos hacia ellos, una impresión que se aplica en contra de su aceptación como miembros del grupo de coetáneos.

El efecto excesivo de los padres tiene otros efectos graves. Anima a los niños a concentrar su afecto en una o dos personas exclusivamente. Esto es peligroso, porque hace que los niños se sientan ansiosos e inseguros cuando se encuentran ausentes las personas en las que concentran su afecto o cuando su conducta sugiere que la relación se ve amenazada. A esos niños les resulta especialmente difícil establecer relaciones amistosas con sus compañeros. Esto conduce a la soledad y sentimientos de mártir porque resiente el gozo de sus coetáneos. (Hurlock, 1988)

i. Predominancia de emociones desagradables.

Es peligrosa para las buenas adaptaciones personales y sociales, porque las emociones desagradables tienen a matizar las perspectivas de los niños sobre la vida y sus autoconceptos. Fomenta también el desarrollo de patrones de adaptación que son obstáculos para las buenas relaciones sociales. Varios ejemplos del como las relaciones desagradables que son frecuentes e importantes, pueden afectar a las adaptaciones de los niños, bastaran para mostrar o peligrosas que son.

En tanto la timidez sea solo una fase pasajera del periodo de los bebés, no será grave. Puesto que se trata de una reacción casi universal a esta edad, no se juzga favorablemente a los bebés cuando se muestran tímidos. Si la timidez se convierte en un patrón persistente de conducta emocional, puede tener efectos

graves sobre las adaptaciones personales y sociales de los niños, sin servir para ninguna finalidad útil.

Al igual la timidez, la vergüenza contribuye muy poco a las adaptaciones personales y sociales, conduce a autoconceptos desfavorables y socava la confianza que tienen los niños de sí mismos. Sin embargo, difiere de la timidez en que con frecuencia sirve como motivación para aprender a comportarse de modo que se adecue a las expectativas sociales. Un niño que se haya sentido apenado por no decir “gracias” cuando se espera que lo haga, se verá motivado para recordar que tiene que decir las palabras esperadas en el futuro.

La vergüenza frecuente puede hacer que la infancia sea un periodo infeliz y establecer las bases para desadaptaciones de la personalidad que procedan de sentimientos de inferioridad y rechazo social. No obstante, hay poca evidencia de que la vergüenza conduzca a sentimientos generalizados comparables a la timidez inducida por un exceso de experiencias tímidas. Muchos niños se olvidan de las experiencias de vergüenza, por que aprenden a comportarse de un modo que evita que se repitan o porque pueden racionalizarlas, proyectando la culpabilidad sobre otros.

Cuando los niños experimentan aflicción con demasiada frecuencia o intensidad, pueden tener efectos perjudiciales para sus adaptaciones personales y sociales. La aflicción es especialmente dañina para los niños, por su inmadurez intelectual y sus experiencias limitadas hacen que les sea imposible entender porque se producen las pérdidas de seres queridos. Sus imaginaciones vivaces

los animan a exagerar la importancia de lo que han perdido y a interpretar mal la causa de esa perdida. (Hurlock, 1988)

j. Emocionalidad exaltada.

Emocionalidad exaltada significa una frecuencia y una intensidad de las experiencias emocionales que van más allá de lo normal. Al juzgar la emocionalidad exaltada de un niño, es preciso tomar en consideración el patrón normal de emocionalidad para cada niño en particular. Cualquier emoción se puede experimentar con mayor frecuencia o intensidad en algunos momentos que otros. Por ejemplo, algunos días, todo parece salir bien; en consecuencia, las personas experimentan una mayor felicidad y formas más intensas de alegría.

Cuando predominan las emociones felices, se dice que la persona se encuentra en un estado de euforia: un sentimiento de bienestar y agrado. Cuando las emociones más frecuentes e intensas son desagradables, ya sea ira, temor, celos o envidia, se dice que la persona está en un estado de desequilibrio. Sintiendo desagradable, gruñón y malhumorado. Cuando la emocionalidad no está exaltada, cuando las emociones son calmadas, la persona se encuentra en estado de equilibrio.

Todos los niños experimentan euforia, equilibrio y desequilibrio. La proporción de su tiempo que se caracteriza por cada uno de esos estados varía de unos niños a otros y, en los mismos individuos, de ciertos momentos a otros.

Desgraciadamente, muchos niños experimentan más desequilibrio que euforia en los periodos de emocionalidad exaltada. (Hurlock, 1988)

I. Manifestaciones de la emocionalidad exaltada.

La emocionalidad exaltada se reconoce con facilidad debido a la conducta que la acompaña. Si se deriva de una de las emociones desagradables, se verá marcada por caprichos y cólera que vienen y van, con mayor o menor violencia, a menudo fuera de la gama de control consciente o incluso de la consciencia. La forma que adoptara depende no tanto de la intensidad del estado emocional como de lo que el niño haya aprendido que es aceptable desde el punto de vista social o engendrara una menor desaprobación.

Si la emocionalidad exaltada se expresa por medio del malestar los niños tendrán posibilidades de mostrarse malhumorados, tristes, amargado o rudos. En el caso de que predominen las emociones agradables, los niños se sentirán felices y alegres, cantaran, se ofrecerán para ayudar a otras personas, dirán cosas agradables a todos, abrazaran a sus amigos o sus animales e incluso saltaran y danzaran, en lugar de caminar. Si la curiosidad se realza mucho, los niños se pondrán nerviosos, haciendo una gran cantidad de preguntas y metiéndose en todas las cosas.

Cierta tensión nerviosa acompaña siempre a la emocionalidad exaltada. Se puede expresar en los niños pequeños, cuando se chupan los dedos, en los mayores, al morderse las uñas, rascarse la cabeza, soltar risitas o romper en

llanto. Cuando la emoción sea fuerte, tendrá probabilidades de conducir a farfulleos o tartamudeos temporales. Los niños extremadamente felices, como los muy airados o ansiosos, se tropezaran con las palabras, repetirán las sílabas, se atragantarán en medio de una palabra o hablarán con tanta rapidez que superpondrán unas palabras a otras.

Durante la euforia o el desequilibrio, los niños están predispuestos a reaccionar emocionalmente con mayor facilidad o intensidad que lo que lo hacen normalmente. Si las emociones son desagradables, estarán listos para perder el control y tener berrinches a la menor provocación. Cuando las emociones sean agradables, los niños se sentirán inclinados a reírse a carcajadas por los chistes que, en otras circunstancias, podrían considerar tontos. Se sentirán demasiado complacidos por un regalo o más demostrativos que de costumbre en sus manifestaciones de afecto. Sea cual sea el estímulo, el niño reaccionara en exceso ante él, porque se encontrara ya en ese estado dispuesto a reaccionar. Entonces, sus reacciones tenderán a estar menos enfocadas y dirigidas que cuando se encuentran más calmados. (Hurlock, 1988)

II. Efectos de la emocionalidad exaltada.

La emocionalidad exaltada se caracteriza con mucha mayor frecuencia por las emociones desagradables que por las agradables y, por ende, produce, en general, un estado de desequilibrio. La mayoría de los estudios sobre los efectos de la emocionalidad exaltada se han concentrado en este estado, más que en la euforia.

Cuando la euforia es extremadamente intensa, lo que es relativamente poco frecuente, hay razones para suponer que sus efectos serán similares a los del desequilibrio. La base para esta suposición, a falta de pruebas experimentales es que cualquier emoción intensa, ya sea agradable o desagradable, va acompañada por una preparación corporal para entrar en acción, que afecta al patrón de adaptación acostumbrado de la persona. Muchos de los efectos de la emocionalidad exaltada se relacionan estrechamente con los efectos generales de las emociones sobre la adaptación. (Hurlock, 1988)

k. Falta de aprendizaje del control emocional.

Nadie espera que los niños pequeños controlen sus emociones, agradables o desagradables. Se sabe que es normal que los niños pequeños berrinches cuando se sienten frustrados en lo que desean hacer, que se escapen, lloren y se escondan cuando están asustados, que exploren todo lo que haga despertar su curiosidad o que haga una cantidad enorme de preguntas al respecto, y que se rían a carcajadas cuando se sienten divertidos o contentos.

Sin embargo, para cuando los niños estén listos para irse a la escuela, se espera que hayan aprendido cierto control de sus emociones. Cada año, conforme su edad aumenta, se espera que tengan un mayor control. Cuando los niños no responden a esas expectativas sociales, ello conduce a juicios sociales desfavorables sobre ellos. Al darse cuenta del modo desfavorable en que los

juzgan los demás, los niños se sienten avergonzados, con sentimientos que son peligrosos para las buenas adaptaciones personales y sociales.

Las causas principales del fracaso en el aprendizaje del control emocional es el no saber analizar una situación antes de responder a ella emocionalmente. La antigua recomendación de “contar hasta diez antes de hablar”, cuando se está enojado, es un buen adiestramiento para los niños actuales, porque los anima a tomarse el tiempo necesario para analizar una situación, antes de reaccionar ante ella de manera emocional. Esto es cierto para todas las emociones y no solo la ira.

El no aprender a controlar las emociones resulta especialmente común entre los niños que se crían por métodos autoritarios o tolerantes. En los primeros, los niños pueden ejercer control sobre sus emociones mientras sus padres están presentes, con el fin de evitarse el castigo; pero cuando los padres se van, los niños tienen poca motivación para controlar sus emociones. En el caso de la crianza tolerante, puesto que los padres no esperan que los niños controlen sus emociones, tendrán poca motivación para aprender a hacerlo. (Hurlock, 1988)

Los niños que se crían en hogares en los que se utilizan métodos democráticos, se habitúan a analizar una situación antes de reaccionar ante ella, porque sus padres le dan razones para hacer lo que se supone que tienen que hacer. Esto ofrece un contraste directo con los niños que se crían por métodos autoritarios, donde “la madre lo sabe todo mejor” y no se les dan razones a los niños para lo que se les indica que hagan. Los niños que se crían en un clima

tolerante, adquieren el hábito de reaccionar impulsivamente ante todas las situaciones y ese hábito se pone de manifiesto en su conducta emocional.

El no aprender a tolerar las emociones desagradables es peligroso para las buenas adaptaciones personales y sociales, porque tarde o temprano, todos los niños se deben enfrentar a situaciones que produzcan esas emociones. Si se despedazan emocionalmente en esos casos, los miembros del grupo social los juzgaran de manera desfavorable.

No solo es peligroso el no aprender a tolerar las emociones para las buenas adaptaciones sociales, debido a los juicios desfavorables contra los niños, considerándolos “inmaduros”, sino también para las buenas adaptaciones personales. Los niños que se tienen que enfrentar a experiencias desagradables se sienten inseguros, inferiores e inadecuados. A menudo se consideran mártires, porque se les ha sometido a esas experiencias desagradables. Por ejemplo, las primeras experiencias que tienen los niños con la aflicción pueden ser abrumadoras, si se les ha protegido durante los primeros años de sus vidas contra todas las experiencias que provocan aflicción.

A medida que aumenta la edad de los niños y se amplían sus horizontes sociales, no habrá nadie que los proteja contra las experiencias que provocan emociones desagradables, como lo hacían sus padres cuando eran pequeños y sus ambientes se limitaban principalmente al hogar. Si no aprenden a tolerar las emociones desagradables, acostumbrándose gradualmente a su experiencia de

pequeños, la tarea de aprender el control emocional conforme crezcan les resultara extremadamente difícil.

Los niños que tienen mayores probabilidades de verse privados de oportunidades para aprender la tolerancia emocional, son los primogénitos y, en muchos casos, los últimos hijos de una familia, a los que se tiende a sobreproteger en exceso. Los niños criados en una atmosfera tolerante tienen también probabilidades de no aprender la tolerancia emocional, porque pueden evitar cualquier situación que no les agrada, en lugar de enfrentarse a ella, como lo hacen los niños cuando se usan en su educación métodos autoritarios o democráticos. (Hurlock, 1988)

I. Obstáculos para la catarsis emocional.

La mayoría de los niños pueden encontrar alguna fuente de catarsis física; pero, de modo lamentable, algunos de ellos no lo logran. Por ejemplo, los niños poco populares pueden no tener a nadie con quien jugar. Puesto que se divierten poco en juegos solitarios, se pasan el tiempo libre leyendo, dedicados a sus fantasías, viendo televisión o preguntándose qué es lo que pueden hacer con su tiempo libre. Los niños con limitaciones físicas o padres sobreprotectores se verán excluidos también de las fuentes de catarsis física. Desde luego, podrán liberar su sistema de la energía acumulada, mediante la risa o el llanto; pero a los niños que carecen de compañeros de juegos no les será fácil encontrar cosas que provoquen su risa. Aun cuando tengan ganas de llorar, evitaran hacerlo, porque

saben que aumentara la falta de aceptación social que ya tienen y dañaran a sus probabilidades de obtener mayor aceptación social en el futuro.

Las fuentes de catarsis mental pueden ser también difícil de encontrar para los niños. Cuando pueden hablar de sus dificultades con los padres, los maestros o amigos íntimos, que reaccionaran con simpatía y los ayudaran a resolver sus problemas, tendrán una fuente adecuada de catarsis mental; sin embargo, algunos niños no tienen amigos íntimos en los que poder confiar, porque nunca han aprendido a establecer relaciones estrechas, cálidas y amistosas con otras personas, el complejo empático que se mencionó antes. Otros niños tienen ambientes tan autoritarios en el hogar o la escuela que temen comunicar sus problemas a sus padres o maestros.

Cuando los niños no aprenden la catarsis emocional, se enfrentan a dos alternativas; deben acumular sus emociones, embotellándolas, o expresarlas, sin importarles cómo. En cualquiera de estos casos, se enfrentan a consecuencias que son peligrosas para las buenas adaptaciones personales y sociales o ambos. Si acumulan sus emociones, perjudicaran su salud física y mental. Además, puesto que es poco probable que los niños logren embotellar sus emociones indefinidamente, las expresaran de modo eventual en reacciones que estarán fuera de toda proporción con los estímulos que las provocan. Esto dará como resultado que se les juzgue socialmente como “inmaduros”. Por otra parte, si expresan sus emociones en el momento en que se producen, incluso en forma suave, tendrán también probabilidades de que se les juzgue como “inmaduros”.

Esos juicios sociales desfavorables afectaran sus autoconceptos y, por ende, serán peligrosos para las buenas adaptaciones personales. (Hurlock, 1988)

m. Importancia relativa de la maduración y el aprendizaje.

Tanto la maduración como el aprendizaje influyen en el desarrollo de las emociones; pero el aprendizaje es más importante, principalmente porque se puede controlar. También la maduración se puede controlar hasta cierto punto; pero solo por medios que afectan a la salud física y al mantenimiento de la homeostasis, o sea, por medio del control de las glándulas cuyas secreciones se ven estimuladas por las emociones.

Por el contrario, hay muchos modos de controlar las cosas a las que los niños aprenden a responder en forma emocional. Esto se puede lograr mediante la enseñanza y la orientación directa, el control del ambiente para asegurarse de que se establezcan patrones emocionales convenientes y la ayuda profesional para eliminar patrones indeseables de respuestas antes de que se conviertan en hábitos bien establecidos.

Por ejemplo, se ha descubierto que los cambios ambientales afectan directamente a las emociones de los niños. Los niños acostumbrados a tener la atención no compartida de la madre pueden resentir amargamente su preocupación por un nuevo bebé y expresar su ira y sus celos mediante explosiones emocionales frecuentes e intensas. Estas se pueden evitar, procurando que los niños obtengan una parte justa de la atención de la madre.

Mediante la enseñanza y la orientación, se le puede ayudar a entender la razón por la que hay momentos en los que un bebé necesita el tiempo de la madre. Además, se les puede prestar una atención adicional cuando la madre tenga tiempo libre, mediante la manipulación del ambiente.

El control sobre el patrón de aprendizaje es una medida tanto preventiva como positiva. Una vez que se aprende una respuesta emocional indeseable y se incluye en el patrón del niño, no solo es probable que persista, sino que se haga también cada vez más difícil de modificar a medida que aumente su edad. Puede persistir incluso hasta la vida adulta y necesitar ayuda profesional para modificarse. Por esto se puede decir con justicia que la niñez es un “periodo crítico” para el desarrollo emocional. (Hurlock, 1988)

3.2. Fundamentos teóricos de la infancia intermedia.

A lo largo de los años que abarca la infancia intermedia, que son de los 6 a los doce años, los menores siguen su desarrollo a grandes pasos en el transcurso de su estancia en la escuela primaria. Es ahí donde los niños descubren sus habilidades y las van perfeccionando, por ejemplo: pueden lanzar un balón más lejos y con más precisión, pueden correr más rápido y por más tiempo, hablando de su desarrollo físico y también aplican sus conocimientos de número, palabras y conceptos en mayor medida y con más precisión tratándose del desarrollo intelectual. Es en esa etapa en la cual las características de su personalidad adquieren una mayor profundidad, sin dejar de lado la importancia que tiene la

intervención de los padres, es aquí cuando su desarrollo social comienza a tener una mayor influencia en el infante, es decir, los niños quieren pasar más tiempo con sus amigos y su desarrollo social es a través del contacto con sus iguales. (Papalia, 1997)

Esta etapa no suele ser en su totalidad felicidad para el niño, puesto que las presiones que se presentan durante su desarrollo incluyen los problemas que se presentan en la familia, al igual que diversas situaciones de conflicto con otros niños, exigencias del trabajo escolar y acontecimientos del mundo actual que no se encuentran a su alcance. Algunos presentan problemas emocionales derivados de dichas presiones. En otros casos los niños presentan suficiente energía para crecer de una manera satisfactoria y viviendo en total plenitud. Para afrontar los retos que se presentan en estos años, los niños presentan una mayor competencia en todo su desarrollo.

a. Desarrollo Físico.

Los periodos de crecimiento son ordenados y predecibles, aun cuando estos se presenten de diferente manera de un niño a otro, de tal manera que algunos niños presenten un crecimiento más tardío y otros con ritmo normal o rápido; sin embargo, cada niño es bastante congruente de manera individual, con una tendencia hacia una aceleración o disminución del crecimiento físico al llegar a ciertos puntos críticos de su desarrollo. Estos periodos tienen una gran

importancia, tanto en el proceso psicológico como físico, por que intervienen de manera inevitable en los comportamientos que presenta el menor.

i. Crecimiento.

En comparación con el rápido crecimiento que se presenta en la etapa de la niñez temprana, el aumento del peso y la estatura a través de la niñez intermedia (lo que se conoce como tercera infancia para otros autores) presenta una disminución considerable. No obstante, los cambios que ocurren diariamente, no suelen ser tan notables, ellos se suman para establecer la diferencia entre los niños de menor edad que aún son pequeños y los de 11, de los cuales algunos empiezan a tener más parecido a los adultos. (Papalia, 2001)

La nutrición también conlleva implicaciones sociales. Los menores no pueden participar en el juego y permanecer atentos sin contar con una alimentación balanceada. Los efectos negativos de una nutrición carente de lo necesario pueden ser a largo plazo. Una nutrición deficiente tiene como consecuencia problemas en relaciones de familia; las madres tiene una respuesta con menor frecuencia y con menor sensibilidad ante los bebés con mala nutrición, quienes presentan una menor energía para atraer su atención. Los niños, responden menos y desarrollan bajas habilidades interpersonales, además de que tiene una menor inclinación o desea de sus madres incluyendo las personas que interactúan con ellos.

ii. Tamaño corporal.

“Se ve controlado por la herencia y las influencias ambientales. El control hereditario procede de la hormona del crecimiento secretada por el lóbulo anterior de la glándula pituitaria, una glándula pequeña, situada a la base del cerebro. Para que el crecimiento sea normal, se deberá producir la hormona en las cantidades adecuadas y los momentos oportunos. Cuando la cantidad producida sea demasiado pequeña, el crecimiento concluirá antes de lo normal. Si se produce en exceso el resultado será un crecimiento demasiado grande”. (B. Hurlock, 1988)

iii. Importancia psicológica del tamaño corporal.

Esta depende de la manera en la que sus iguales reaccionan ante sus medidas corporales. La gran mayoría de los menores no se dan cuenta de las dimensiones de su cuerpo, a no ser que presenten alguna notable desviación de lo normal. De tal manera que el estar más abajo que el rango normal de estatura no significa mayor problema en cuanto a su popularidad; sin embargo las características que derivan de una mayor altura como por ejemplo, el prestigio y el respeto de sus iguales, representa una ventaja en el ámbito social. Para los niños las reacciones que tienen sus iguales ante su estatura es de mayor importancia que la de los adultos, a los niños no deja de afectarles las reacciones que tiene estos últimos; también la preocupación que presentan los padres por la estatura o el peso de sus hijos conlleva una constante insistencia hacia el aumento en las cantidades que consume el menor, con la finalidad de que crezcan, esto lleva a un

aumento de la preocupación y la angustia en los niños, causando un aumento de la inseguridad del concepto de sí mismo.

Debido a que las variaciones en el peso son más comunes que las de la altura, los efectos psicológicos son mayores. Casi todos los niños con un en su peso (gordos) son conscientes de esto, incluso antes de interactuar en el ámbito escolar, y de la opinión que tiene los demás sobre su obesidad. Tiene noción de que a los adultos inspira lastima y que a sus compañeros proporcionan una imagen errónea en sus habilidades físicas. En su gran mayoría, los niños con obesidad desarrollan importantes sentimientos de incapacidad personal. Estos son compensados comiendo en mayor cantidad que antes, de manera que aumentan de peso y resultan cada vez menos aceptados por sus iguales. (B. Hurlock, 1988)

b. Desarrollo Motor.

Es el que tiene el control de los movimientos del cuerpo a través de la actividad coordina de los centros nerviosos, los nervios y los músculos. Dicho control se deriva del desarrollo de los reflejos y la gran actividad al nacer. Mientras no se presente este desarrollo, el menor seguirá incapaz de valerse por sí mismo. Sin embargo, esta condición de incapacidad desaparece con gran rapidez.

Durante los primeros años de vida del infante, este llega a presentar un mayor control de sus movimientos gruesos. Estos movimientos abarcan las zonas grandes del cuerpo que son utilizadas para caminar, correr, saltar, nadar, etc. Después de los cinco años de edad, se produce un desarrollo importante en cuanto al control de las coordinaciones más finas, que abarcan a grupos

musculares menores que son utilizados para obtener las cosas, tirarlas, atrapar pelotas, escribir y utilizar diversas herramientas.

A no ser que existan diversos factores ambientales que dificulten dicho desarrollo o deficiencias físicas o mentales que interfieran, un niño de seis años estará listo para adaptarse a las exigencias que se presentan en la escuela y a integrarse de manera correcta en las actividades de juego con sus compañeros. La sociedad espera este comportamiento de los niños.

Los niños que responden de manera positiva y cumplen las expectativas sociales conllevan una buena adaptación tanto personal como social, a no ser que encuentren algún obstáculo en la personalidad. Sin embargo, los niños que tienen expectativas sociales bajas desarrollan sentimientos de inadecuación personal que disminuye su motivación para alcanzar un aprendizaje similar al que presentan sus iguales. (B. Hurlock, 1988).

c. Desarrollo Cognoscitivo.

i. Desarrollo de la comprensión.

La capacidad de comprensión se va desarrollan de unan manera predecible. Según Piaget, la capacidad cognoscitiva, que es la que hace posible la comprensión, logra desarrollarse en dos periodos que incluyen estas cuatro

etapas: sensorio motora, pre operacional, operaciones concretas y operaciones formales. Estas etapas no se encuentran separadas ni definidas, si no que se trata de subdivisiones de un patrón que tiene continuación para el desarrollo cognoscitivo.

El primer periodo que tiene importancia para el desarrollo cognoscitivo es conocido como “periodo de inteligencia sensorial y motora”, y abarca la primera etapa de este desarrollo, mientras que el segundo es el “periodo de la inteligencia conceptual”, este incluye las tres etapas restantes. El primer periodo se ve dominado, en su mayoría, por los procesos sensoriales y motores en cambio el segundo tiene como característica otros procesos más abstractos de razonamiento y resolución de problemas, en donde el niño es capaz de utilizar el habla y los símbolos.

Es en la etapa sensorial motora, donde los niños empiezan a tener un desarrollo de la comprensión de ellos mismos como sujetos independientes y distintos del medio ambiente, la causalidad, el tiempo y el espacio. Es esta comprensión la que procede a la exploración sensorial y motora, esta abarca el nacimiento hasta la época en que los niños llegan a los dos años de edad.

La etapa pre operacional de desarrollo cognoscitivo se extiende de los dos a los seis años de edad es ahí cuando los niños logran utilizar el habla y desarrollan el pensamiento simbólico. Esto se observa en sus juegos imaginativos. Es aquí donde predominan pensamientos egocéntricos en los que el niño no puede

adoptar las opiniones de los demás ni encontrar una solución a los problemas que tiene conceptos numéricos o clases de objetos.

La tercera etapa de desarrollo, la de las operaciones concretas se extiende desde los seis años hasta los once o los doce años de edad. En esta etapa los conceptos que no son claro en los años preescolares logran ser concretos y específicos. Esto hace que los niños comiencen un pensamiento deductivo, formando conceptos del espacio y tiempo, así como distribuir los objetos en diversas categorías. Logran representar el papel de otros y esto hace que tengan una mejor comprensión de la realidad.

En la cuarta y última etapa del desarrollo cognoscitivo la de las operaciones formales que empieza a los once o doce años de edad y se extiende a partir de esta edad los menores pueden tomar en consideración todos los métodos posibles para la resolución de problemas y razonar sobre la hipótesis y proposiciones logran analizar los problemas en distintos puntos de vista y tomar en cuenta muchos factores para su resolución. El pensamiento de los niños se vuelve más flexible y concreto. (Hurlock, 1988)

En la tercera etapa que describe Piaget los niños pueden tener un pensamiento operacional, es decir, pueden valerse de símbolos para lograr hacer operaciones por ejemplo, actividades mentales; lo contrario a lo que fue el pensamiento inicial, el cual se basó gran parte en actividades físicas. Por primera vez, aparece la lógica que se hace realidad. Aunque también en la etapa anterior los niños logran hacer representaciones en su mente de ciertos objetos o eventos

que no se presentan de inmediato, ellos aprenden aun con una estrecha relación de su experiencia física. En la etapa de operaciones concretas los niños muestran una mejor habilidad para clasificar, trabajar con números, manejar conceptos de tiempo y espacio y distinguir la realidad de la fantasía que en el nivel pre operacional.

A causa de la disminución del egocentrismo en esta etapa los menores pueden descentrar. Es decir, que toman en cuenta todos los aspectos de una situación en vez de centrarse en uno solo. Logran comprender que gran parte de las operaciones físicas son reversibles y el aumento de su capacidad para tener una comprensión del punto de vista de los que o rodean le permite expresarse en una forma más eficaz y ser más flexibles en su pensamiento moral.

ii. Razonamiento moral según Piaget.

Lo que los niños entienden por moralidad se logra desarrollar en dos etapas principales, las cuales se asemejan en forma aproximada con la etapa pre operacional y la de operaciones concretas. Las personas pasan por estas etapas morales en diversas épocas de su vida pero la secuencia siempre será la misma.

La primera etapa, *moralidad heterónoma* (también se le conoce como moralidad de represión), su característica es tener juicios simples y rígidos. Los niños pequeños tiene una visión en blanco y negro de todo, es decir, no existen matices como el gris. A causa de egocentrismo, no logran concebir más de una forma para comprender una cuestión moral; tiene la creencia de que las reglas no se pueden alterar, que existen conductas buenas o malas y que cualquier ofensa,

no importa su tamaño, tiene como consecuencia un castigo severo. La segunda etapa *moralidad autónoma* (o moralidad de cooperación), tiene como característica principal una flexibilidad moral.

A medida que el niño logra madurar e interactuar con sus iguales y adultos, tiene un pensamiento menos egocéntrico; tiene un contacto más crecientes con un gran rango de puntos de vista, de los cuales pueden contradecir lo que aprendió en casa. Los niños llegan a la conclusión de que no existe ningún estándar moral absoluto, si no que las reglas fueron hechas por las personas y las personas pueden cambiarlas incluyéndolos a ellos. Ellos buscan la inatención que se encuentra detrás de la acción, y creen que el castigo tiene el deber de compensar el “crimen”. Están encaminados para formar sus propios códigos morales. (Papalia, 2001)

d. Desarrollo Social.

i. Desarrollo de un autoconcepto.

El autoconcepto es el sentido que damos a nosotros mismos, incluyendo la autocomprensión y el autocontrol, es decir una autorregulación. Los autoconceptos que son construidos en la infancia con frecuencia son fuertes y verdaderos los positivos (por ejemplo “soy popular”, “soy buen artista”, “soy un buen corredor”) logran que los niños adquieran mejores habilidades sociales, físicas e intelectuales para así lograr una visión de ellos mismos de individuos valiosos para la sociedad. En esa época también existe la posibilidad de que surja

una imagen negativa la cual puede permanecer mucho tiempo después aun finalizada la infancia.

ii. Auto reconocimiento y autodefinición.

El sentido del yo empieza en la infancia con la autoconciencia y su desarrollo es lento: cada niño se va dando cuenta de que es un ser diferente de las otras personas y de los objetos, y que tiene la capacidad de pensar sobre sí misma y sus conductas. A los 18 meses tiene su primer auto reconocimiento cuando se ve así mismo en el espejo y logra reconocerse.

El siguiente paso es la autodefinición se presenta cuando el niño logra identificar esas características que considera importantes para una descripción de sí mismo. A los tres años de edad, piensa en el mismo en términos externos (la casa limpia, las actividades en el preescolar). Este empieza a definirse en términos psicológicos a una edad de entre los seis o siete años. Es aquí donde desarrolla el concepto de lo que él es (yo real) y también de lo que le gustaría ser (yo ideal). Cuando se logra esta autocomprension sea procesado en un área relacionada: sus conductas están menos regidas por sus padres y por sí mismo. El yo ideal incluye muchos de los “debes” y muchas de las “obligaciones” que él ha aprendido y que sirven como ayuda para controlar sus impulsos, para que pueda ser considerado como un niño “bueno”.

iii. Coordinación de la autorregulación y la regulación social.

Durante la infancia intermedia, el sentido del “deber” suele ser más personal, no obstante muchos sostienen que el autoconcepto es un fenómeno social, “el fundamento que reúne al individuo y la sociedad”. Los menores en edad escolar se encuentran en busca de sí mismos, observando lo que la sociedad espera de ellos y combina las expectativas con la imagen que se formaron de ellos mismos.

Los niños deben cumplir ciertas tareas para poder desarrollar su autoconcepto entre las que se encuentran las siguientes: ampliar su autocomprensión para con ello reflexionar sobre sus percepciones, necesidades y expectativas de sus iguales .comprendiendo así lo que es ser un amigo, o un compañero de equipo. Aprender más acerca de cómo funciona la sociedad (relaciones complejas, roles y reglas).

Desarrollar patrones de conducta que le den una satisfacción personal y sean aceptados ante la sociedad, lo que puede llegar a ser difícil para el niño, puesto que todavía está entre dos sociedades, su grupo de compañeros y el de los adultos, en ocasiones presentan patrones de conflicto para él. Dirigir su propio comportamiento, a medida que el niño adquiere las responsabilidades de su propio comportamiento debe creer que puede seguir los patrones sociales y los personales, desarrollando una capacidad para poder lograrlo.

iv. Autoestima.

La infancia intermedia es una parte importante para el desarrollo de la autoestima del niño, una autoimagen positiva o autoevaluación. El niño suele comparar su yo real con su yo ideal y juzgarse a sí mismo por la forma en como alcanza los patrones sociales y las expectativas que ha logrado formar de su propio autoconcepto incluyendo sus desempeño.

La forma de verse a sí mismo de los niños tiene una gran importancia en el desarrollo de su personalidad, primordialmente en su estado de ánimo habitual, es probable que los niños que muestran baja autoestima se encuentren deprimidos. Un estado de ánimo deprimido disminuye la energía de un individuo, lo que a su vez, afecta la competencia y nos conduce a esta anterior. (Papalia, 2001)

e. Desarrollo Emocional.

Entre los 7 u 8 años de edad los niños han experimentado la vergüenza y el orgullo, estas emociones, suelen depender del conocimiento de sus acciones y la manera de socialización recibida por los niños, puede afectar la opinión respecto a sí mismos. Los niños son capaces de exteriorizar emociones conflictivas. A medida que crecen los niños adquieren una conciencia de sus propios sentimientos y de las demás personas. Logrando controlar mejor su expresión

emocional en situaciones sociales respondiendo a la ansiedad emocional de los otros.

El crecimiento emocional está encaminado en el control de las emociones negativas. Los niños observan lo que les produce ya sea enfado, miedo o tristeza al igual que lo que experimentan otras personas ante la presión de dichas emociones aprendiendo a modificarlas en ciertas ocasiones. Ellos logran diferenciar entre sentir una emoción o expresarla, los niños de preescolar creen que un padre puede llegar a lograr que su hijo tenga un sentimiento de tristeza pidiéndole que deje de llorar asegurándole que no hay nada que temer. Las niñas suelen estar más dispuestas que los niños a exterioriza tristeza o dolor y tienden a esperar un respaldo emocional.

3.3. Fundamentos teóricos del enfoque psicológico: Gestalt.

Con la etiqueta “humanístico-existencial” se ha denominado, especialmente en el área de influencia norteamericana, tanto a los enfoques que provienen de la tradición fenomenológico-existencial europea como al fenómeno americano de la psicología humanística. En definitiva, agrupa una serie de enfoques terapéuticos de evolución diferenciada, aunque paralela, con multitud de influencias mutuas, pero con macadas peculiaridades dentro de cada enfoque. Entre sus características principales cuenta esta fragmentación, además de una acentuada orientación tecnológica. Más que de una escuela, se trata de un movimiento que se aglutina como reacción al reduccionismo académico, y en defensa de los

valores integrales del hombre. Sobre cuáles son estos valores y la forma de llevarlos a cabo existen notables diferencias, pero se puede detectar un énfasis común por la autorrealización y el desarrollo del potencial humano.

3.3.1. Desarrollo histórico.

El surgimiento de los modelos humanístico-existenciales en el contexto norteamericano de los años sesenta es fruto de múltiples influencias. Podría considerarse heredero de la reacción fenomenológica europea al atomismo wundtiano. Sin embargo, su evolución debe contemplarse a la luz de su repercusión social y cultural en la escena norteamericana primero, y más tarde en la europea. Su desarrollo se ha realizado al margen de la psicología académica, y a pesar de considerarse una tercera frente al conductismo y al psicoanálisis, ya hemos indicado su falta de vocación paradigmática. En la actualidad, y con el signo histórico de los tiempos, debe considerarse como un conjunto de procedimientos terapéuticos, en su mayor parte deslingados de las principales corrientes académicas (Guillem Feixas-Ma. Teresa Miró, 1993).

Antecedentes filosóficos: Los antecedentes principales de estos modelos son el existencialismo y la fenomenología. Aunque se reconoce que sus raíces están en San Agustín y Descartes, la corriente fenomenológica halla sus orígenes más inmediatos en el pensamiento de Franz Brentano, por su énfasis en la experiencia, en el carácter activo de la psique, y en la naturaleza intencional de todo acto

psíquico. Brentano influyó en el que se considera principal representante de la fenomenología, Edmund Husserl, para quien la experiencia inmediata del acto de conocimiento es que puede revelar la naturaleza de las cosas. Para ello hay que tomar lo que se conoce como la *epoché*, o actitud fenomenológica, es decir, la observación pura del fenómeno sin prejuicios ni creencias apriorísticas. En términos operativos, la reducción fenomenológica se traduce en una exigencia de imparcialidad en el observador y en el intento de prestar una atención especial a su propio estado de conciencia. La *epoché* es una operación mental en la que el sujeto pone el “mundo entre paréntesis”, es decir, excluye de su mente cualquier juicio de valor sobre el fenómeno, así como cualquier afirmación sobre sus causas o trasfondo. En otras palabras, se trata de poner entre paréntesis la “sustancialidad” del objeto para quedarse con la conciencia pura. La fenomenología no debe confundirse con la introspección clásica: esta se propone determinar los hechos empíricos, mientras que aquella no pretende investigar los hechos sino las formas de la conciencia de los objetos. En consecuencia, antes de proceder al análisis empírico de la percepción o del juicio hay que intentar delimitar que son, en esencia, una percepción o un juicio. De igual modo, ante un fenómeno empírico concreto el objetivo es captar la esencia universal (*eidos*) de todos los fenómenos de la misma clase. Desde esta perspectiva cada persona vive un mundo singular, un universo de significaciones constituidas por su conciencia, y se trata de comprender este mundo y su significado.

Martin Heidegger fue el discípulo de Husserl que más influyó en el desarrollo de los modelos humanístico-existenciales. Este autor se preocupó por

temas existenciales, como el significado de la vida, la muerte, la ansiedad existencial, etc. Estos problemas habían preocupado ya a muchos otros, pero en especial a Kierkegaard, quien atacó apasionadamente al racionalismo y al objetivismo, y a Nietzsche. Al principio, Heidegger se interesó más por el ser-en-el-mundo (Dasein) que por el “ser” en general, aunque es sus últimos tiempos esta preferencia se invirtió. Propuso el uso del método fenomenológico para conocer las características del ser concreto (existencia). Pero para comprender las repercusiones de su obra, hay que considerarla en el contexto de las corrientes psiquiátricas fenomenológicas. (Feixas & Miró, 1993)

3.3.1.1. La formación del movimiento humanista.

Como se ha dicho anteriormente, la psicología humanista nació como fenómeno “genuinamente americano”. Entre sus antecedentes podemos citar el funcionalismo de James y Dewey, con su visión del ser humano como ser activo, volitivo y social; y al conductismo “intencional” de McDougall. Tampoco se puede olvidar la influencia propia del psicoanálisis tal como llegó a Norteamérica de la mano de los neopsicoanalistas, Karen Horney, Erich Fromm y otros, que a menudo se incluyen también entre las filas humanistas. Pero en particular, parece ser que Alfred Adler ejerció una importante influencia al menos en el pensamiento de Maslow. Los filósofos Paul Tillich y Martin Buber, afincados en los EE. UU., fueron también una fuente notable de inspiración.

Sin embargo, el antecedente más claro de la psicología humanista es la escuela de la Gestalt, principalmente a través de Kurt Goldstein, quien trajo de Europa la influencia de Brentano reflejada en sus coetáneos ggestaltistas. En su obra *El organismo*, publicada en inglés en 1939, expresa su concepción del organismo humano como totalidad y de su tendencia a la autorrealización, con fuerza impulsiva que pone al organismo en acción. De esta influencia surge en la psicología humanista la noción del ser humano como ser dotado de un potencial humano inherente que debe ser realizado o actualizado, descubierto más que inventado o creado. Como expresa críticamente Villegas; para los humanistas “el hombre es naturalmente bueno y saludable: solo necesita las condiciones amnióticas adecuadas para su crecimiento”. (Feixas & Miró, 1993)

Pueden hallarse ya signos de incubación del movimiento humanista en la década de los treinta con las obras de Gordon Allport (1937) y Henry Murray (1938), y su concepción de las necesidades humanas, que suponen una confrontación con el conductismo. En la década de los cuarenta aparecen las primeras propuestas de Maslow sobre la motivación. Pero no es hasta la década de los cincuenta cuando estas tendencias cobran fuerza. Por ejemplo, Rogers publica su *Psicoterapia centrada en el cliente* (1951) y Maslow su influyente obra *Motivación y personalidad* (1954).

En 1961 dos hechos marcan el nacimiento de la psicología humanista: la constitución de la American Association of Humanistic Psychology (AAHP) y la publicación del *Journal Of Humanistic Psychology*. Previamente, Maslow, Moustakas, Sutich, Lee y Adams se habían reunido en la universidad de Brandeis,

con el fin de establecer un comité organizador para ambos acontecimientos. Un año más tarde James Bugental presenta el primer manifiesto humanista en la conferencia de la APA.

También presenta un notable valor fundamental la conferencia de Old Saybrook, a la que asistieron Allport, Murray, Murphy, y Kelly, además de Rogers, Maslow y May. En todos ellos se daba un clima de insatisfacción tanto hacia la psicología académica como hacia su alternativa, el psicoanálisis.

En los años sesenta el movimiento de la psicología humanista creció de forma notable al abrigo del clima inconformista y de reivindicación de los valores humanos y naturales que impero en la época. Un exponente de este crecimiento fueron los grupos de encuentro, que llegaron a ser bastante populares, especialmente en la costa californiana.

Al iniciar la década de los setenta la AAHP fue aceptada como División 32 de la APA. A su vez, amplió su ámbito al nivel internacional, extendiéndose por Europa, India, Japón e Israel con la formación de diversas asociaciones. Para una descripción más detallada de estas asociaciones nos remitimos a Gimeno (1986); baste solo mencionar que en nuestro país existen cinco asociaciones, tres de ámbito nacional y dos de ámbito regional. Pero aparte de informar de esta evolución asociativa, poco más podemos decir de la psicología humanista en su conjunto. Nos tenemos que remitir a autores y técnicas concretas para poder narrar su desarrollo histórico. (Feixas & Miró, 1993)

3.3.2. La psicoterapia gestáltica de Fritz Perls

Nació de la mano de Fritz Perls, y de su esposa Laura Perls, Se pueden identificar una diversidad de fuentes de la terapia gestáltica, de entre las que destacan:

- La propia escuela de la Gestalt. Rosal y Gimeno (1983) dicen que su influencia es palpable aunque confusa, en parte dado el conocimiento impreciso que Perls poseía de esta escuela. Sin embargo, la noción de totalidad, la de Gestalt en que tienden a completarse, y la dinámica figura/fondo, pueden contarse entre las nociones derivadas de la escuela de la Gestalt. Sin duda fue Goldstein con su noción de autorrealización quien ejerció una influencia más directa en Perls.
- El psicoanálisis, Perls se inició en el Instituto Psicoanalítico de Berlín, donde realizó su análisis personal con Karen Horney, y cuando emigró a Sudáfrica fundó el Instituto Psicoanalítico Sudafricano. Fue después de haberse trasladado a los EE.UU. cuando desarrolló su propio enfoque. De hecho, como en el artículo de su primer libro indica (Yo, hambre y agresión, 1947), su obra aparece al principio como una cierta reacción a la ortodoxia freudiana.
- Wilhelm Reich. Perls se analizó también con él, poco después de terminar su análisis con Horney. En varios momentos reconoce su deuda intelectual con Reich, especialmente por su noción de armadura caracterio-muscular.
- El psicodrama de Moreno. Influyó hasta tal punto que se ha llamado a la técnica gestáltica "autopsicodrama imaginario". Perls da mucha importancia

técnica al juego de roles. Su innovación es utilizar personajes interiores en lugar de las figuras externas reales psicodramáticas.

- El existencialismo y el budismo Zen. Perls estuvo en contacto con ambas concepciones, de las que parece que sacó su énfasis en el vivenciar el “aquí y ahora”, para entrar en contacto con la propia esencia. (Feixas & Miró, 1993)

3.3.3. Psicología de la forma

También denominada psicología de la Gestalt, que en alemán significa “forma”, “figura”, “configuración”, la psicología de la forma es una corriente de la psicología contemporánea según la cual los procesos mentales del conocimiento, y en especial de la experiencia perceptiva, se originan en configuraciones unitarias cuya totalidad, como ya sostenían Platón y Aristóteles, los antecedentes del tal concepción se encuentran en I. Kant, quien, en oposición al asociacionismo sostenido por el empirismo inglés, consideraba la percepción como un acto unitario, y en F. Brentano quien, en oposición al elementarismo de W. Wundt, reivindicó, con su psicología del acto, la intencionalidad de la conciencia. En nuestro siglo se observa una convergencia entre la psicología de la forma y la fenomenología que inició E. Husserl. Esta convergencia encontró su punto de mayor contacto en la fenomenología de la percepción de M. Merleau-Ponty. La psicología de la forma, que surgió en Alemania hacia 1912 alrededor de la revista *Psychologische Forschung*, que fundaron M. Wertheimer, K. Koffka y W. Köhler, se

difundió rápidamente en Europa y más tarde en América en los mismos años en que se estaba difundiendo el conductismo y la psicología de la forma, en muchos aspectos representa su antítesis exacta. (Galimberti, 2002)

a. Fundamentos de la psicología de la forma

Dichos fundamentos se lograron mediante progresivos descubrimientos que, en orden cronológico, pueden enumerarse así:

- Las cualidades formales. C. von Ehrenfels llamo “cualidades formales” a determinados objetos percibidos –por ejemplo una melodía que no pueden considerarse la simple suma de sensaciones elementales como pueden ser los sonidos. Sin negar que los procesos perceptivos resultan de la suma de los procesos sensoriales, Ehrenfels distinguió dos órdenes: uno inferior, constituido por cada una de las sensaciones, y uno superior, constituido por las cualidades formales que se agregan o se sobreponen a las primeras.
- Los factores estructurales. Wertheimer, regresando a la hipótesis de Ehrenfels, negó que existiesen representaciones inferiores que dependiesen perceptivamente de otras superiores, y afirmó que son corrientes transversales las que estructuran originalmente el dato sensorial, que en el nivel perceptivo se presenta como ya integrado a un campo donde encuentra su significado. Son factores estructurales: a) la cercanía, por lo que una serie de figuras que no tienen otro criterio de organización se agrupan, en función de su proximidad, en columnas, en filas, en diagonal b)

la semejanza, por lo que las figuras parecidas se evidencian en el campo perceptivo c) la buena continuidad, por lo que una buena distribución espacial de los elementos se percibe como derivada del movimiento continuo de cada uno de los elementos a lo largo de todos los puntos que constituyen la configuración d) el cierre, por lo que cuando una estructura potencialmente integrada tiene vacíos o partes faltantes, se la percibe como una figura cerrada y regular.

- Las corrientes transversales. Mientras la psicología asociacionista explicaba la percepción de los objetos definidos a partir de un número infinito de estimulaciones, utilizando la hipótesis de una presunta tendencia a unir entre sí, en forma de objetos, cierto número de sensaciones que en otras ocasiones se experimentaron unidas entre sí, Wertheimer, aun admitiendo cierta influencia de la experiencia pasada, no considera que esta sea condición de los factores estructurales, sino, por el contrario, que estos factores estructuraron también la experiencia anterior, y plantea la hipótesis de que cuando una zona del sistema nervioso es estimulada junto con otra, entre las dos se establecerían corrientes nerviosas secundarias que constituiría la correlación fisiológica de la impresión de la forma. Wertheimer llamo a estas conexiones corrientes transversales.
- La teoría de campo. Esta teoría fue elaborada por Köhler a partir de las ciencias físicas, según las cuales algunos conjuntos físicos se pueden obtener sumando las diferentes partes entre sí, mientras que otros resultan inexplicables utilizando simples esquemas adictivos, como cuando una carga eléctrica, aplicada a un punto de una esfera, se prolonga según el

aumento o la disminución de su cantidad pero de acuerdo con una estructura que depende de la forma de la esfera. Según Köhler, lo mismo vale para la agregación de las unidades perceptivas y para su correlato fisiológico. La teoría del campo la retomo después K. Lewin y la desarrollo en relación con las dinámicas psicológicas.

- El isomorfismo. Es un principio que postulo Köhler, quien conjetura una correspondencia entre el orden percibido en el espacio ambiental y el orden funcional que caracteriza la dinámica de los procesos cerebrales subyacentes al acto perceptivo, por lo que nuestro cerebro no reacciona a estímulos independientes entre sí y solo unidos posteriormente, como sostenía el elementarismo, sino que funciona desde el principio como un sistema dinámico total, y no como “un simple mosaico, donde la experiencia sensorial es una anexión de hechos que se agregan el uno al otro, formando un mosaico tan rígidamente organizado como su base fisiológica.
- El insight. La resolución de los problemas, tanto prácticos como teóricos, no sigue solo una vía de “ensayo y error”, como sostenían los conductistas a partir de la experimentación en los animales, sino que procede mediante una institución (insight) que reorganiza el campo y encuentra la solución del problema independientemente del adiestramiento previo en el cual se había experimentado con las vías equivocadas y las correctas. Köhler atribuye capacidad de insight no solo a los hombres sino también a los simios antropoides que, a diferencia de los otros animales, antes de actuar se detienen a “pensar”. (Galimberti, 2002)

b. Los criterios que regulan la estructura perceptiva.

Mientras para los asociacionistas el todo es la suma de las partes, para los psicólogos de la forma las partes están en función del todo por lo que, por ejemplo, un triángulo puede desaparecer perceptivamente cuando sus lados pasan a formar parte de una estructura más compleja que provoca un cambio en su función; de ello se deriva que ya no se puede hablar de sensaciones únicas que, en forma constante, corresponderían a determinados estímulos (hipótesis de la constancia), sino solamente de percepciones, cada una de las cuales, en su carácter formal, está regulada por los siguientes criterios:

1. Globalidad. Toda figura tiene su organización interna, por lo que cada uno de los elementos se percibe en función del todo en el que está introducido. Solo a partir del todo, y no de cada una de las sensaciones obtenidas de los respectivos estímulos se comprenden las ilusiones óptico-geométricas, la psicología de la forma considera estas como prueba de los “efectos de campo”, o sea de la tendencia originaria de las percepciones en la configuración.
2. Figura-fondo. La forma se desprende siempre del fondo como entidad identificable por que tiende al unitarismo y al cierre. En casos especiales figura y fondo pueden invertirse sin modificación del campo perceptivo, como en las figuras reversibles de E. Rubin, en las que se puede ver

alternativamente una copa (en blanco) o los perfiles de dos rostros (en negro).

3. Estructuración. Los hechos perceptivos se someten a la tendencia espontánea de organizar en configuraciones, como cuando componiendo grupos de estrellas vemos que el cielo se organiza en constelaciones.
4. Significación. Cada forma es vivida como significativa y, por más que se alternen los puntos de vista, no hay un momento en que intervenga la impresión transitoria o definitiva de la insignificación.
5. Buena forma. Es la forma que, en el nivel perceptivo, se tiende a favorecer respecto a las otras, ya sea porque es más continua, más simétrica, más cerrada, o porque está constituida por elementos que se mueven en la misma dirección. Para el principio de la buena forma los estímulos que producen formas de las características arriba mencionadas tienen una mayor tendencia a la agrupación, por lo que en la percepción rápida, o bien en la evocación mnésica, la forma irregular (o mala) tiende a volverse regular (o buena). En cambio la buena forma tiende a mantener su propia característica incluso cuando se modifican las condiciones bajo las cuales se presenta.
6. Trasposición. Las relaciones comparativas del tipo: A mayor o menor que B son transferibles a combinaciones de otros tipos.
7. Utilizabilidad. La idoneidad de un medio para la realización de un determinado fin se capta mediante una inmediata reorganización del campo en el que se encuentra.

8. Intuición. La estructuración del campo no se da solo por “ensayo y error” sino también por una reorganización del campo perceptivo que permite encontrar intuitivamente la solución y su utilidad.
9. Proximidad. La percepción de las formas no presupone necesariamente la descomposición y el análisis del conjunto de sus elementos, pero puede darse de modo inmediato, como al percibir la ira de un hombre aunque se ignoren los diversos rasgos que sostienen la impresión.
10. Génesis actual. Cada forma se percibe con sus elementos dinámicos que contribuyen a un desarrollo, a partir de una situación inicial, hacia finales articuladas y dotadas del máximo de significado.
11. Espacio vital. El comportamiento de un ser viviente se realiza siempre en un campo o “espacio vital” donde sufre la influencia de fuerzas de atracción y de repulsión que provienen de los datos ambientales. (Galimberti, 2002)

c. La concepción psicodinámica.

La psicología de la forma elaboró, con F. Perls, una teoría psicodinámica, a partir de la experiencia personal considerada como una sucesión de relaciones figura-fondo en la que las necesidades específicas del momento emergen respecto al contexto, para después desaparecer, una vez satisfechas, y ser sustituidas por nuevas configuraciones. Si una necesidad no se satisface y la forma no se completa, se crea un conflicto psíquico. El bienestar y la salud mental se derivan sobre todo del conocimiento por parte del sujeto del continuo

proceso de formación, disolución y reformulación de la forma que va asumiendo en cada ocasión su existencia según los contextos en los que se está manifestando y en las diferentes configuraciones que van asumiendo los mismos: “La calidad más importante e interesante de una forma –escribe Perls- en su dinámica, la imperiosa necesidad que posee una forma y que la lleva a cerrarse y a completarse. Todos los días experimentamos esta dinámica. A veces el mejor nombre que se le puede dar a una forma incompleta es, simplemente, situación inconclusa”. (Galimberti, 2002)

d. La dinámica psíquica.

A partir de esta premisa Perls formula los conceptos que están en la base de esta concepción psicodinámica:

- a) Incompletitud. Una situación incompleta polariza una carga de energía destinada a completarla; la falta de conclusión implica la presentación repetitiva de la misma situación en lugares y tiempos sucesivos, y le dificulta al individuo el paso eficiente a los nuevos contextos que se presentan.
- b) Focalización. La capacidad para enfocar elementos más significativos, dejando en el fondo los otros, permite al individuo sano movilizar sus energías en estrategias ventajosas. Pero el contacto con el fondo debe quedar abierto y fluido para evitar la rigidez de las figuras focalizadas cuando pierden significado respecto al nuevo contexto. En cambio, la

tendencia del neurótico es la de dejar en el fondo síntomas que deberían focalizarse, y en esto se concentra sobre todo la actividad terapéutica.

- c) Interacción. La dinámica psíquica no está sostenida solo por motivos internos sino también por relaciones con el mundo externo, donde estos motivos se proyectan y posteriormente se cargan. En este ámbito la terapia gestáltica hace amplio uso de las nociones del campo que planteo Lewin a partir del modelo del campo magnético.
- d) Holismo. La condición de los individuos estaría determinada por una especie de “holismo situacional” caracterizado por la aparición de necesidades organizadas para la sobrevivencia y el crecimiento. Este concepto lo propuso K Goldstein, para quien existe una continúa negociación entre individuo y ambiente, orientada a llegar a una situación óptima desde el punto de vista de la recuperación del equilibrio energético, mediante fases de acumulación, distribución y descarga de energía. (Galimberti, 2002)

e. La teoría de la neurosis.

La psicología de la forma elaboro una teoría de la neurosis a partir de la relación individuo-ambiente donde, para sobrevivir, el individuo debe modificar continuamente sus técnicas de manipulación a fin de satisfacer sus necesidades, evitando todo tipo de rigidez –primera fuente de cualquier neurosis- donde los

hechos experimentales se agregan a la personalidad y no se integran. En este sentido la psicoterapia gestáltica habla de:

- a) Introyección para esos contenidos que la personalidad no asimila y, por ello, fuente de conceptos e ideas contradictorias que generan situaciones de conflicto, además de un agotamiento de la energía utilizada para mantener a raya a esos cuerpos extraños no asimilados.
- b) Proyección o tendencia a hacer responsable al ambiente de todo aquello que, por no estar asimilado, genera incomodidad y conflicto.
- c) Confluencia, cuando un individuo no advierte ningún límite entre el mismo y el mundo, y reviviendo esta condición neonatal resulta incapaz de tener contactos adecuados con los demás y consigo mismo.
- d) Retroflexión, cuando el individuo traza una línea limítrofe entre él y el ambiente, dirigiendo sus energías ya no hacia afuera sino hacia adentro, asumiéndose así mismo como escudo, en lugar de ambiente. Las formas de intervención se distinguen sobre la base de estos mecanismos neuróticos, todos caracterizados por la llamada “forma incompleta” (Galimberti, 2002)

f. Terapia Gestalt para niños y adolescentes

Al hablar de terapia Gestalt en niños debemos mencionar a Violet Oaklander la cual es autora del libro “Ventanas a nuestros niños”. Violeta es Doctora en Psicología Clínica además realizó el Master en Terapia Familiar y

Master en Educación Espacial en niños con trastornos emocionales. En el año de 1973 se formó y certificó como terapeuta Gestalt en el Instituto de Terapia Gestalt de Los Ángeles, California. Dedicó seis años a la educación de niños con serios problemas emocionales y desde el año 1972 al de 1999 se mantuvo en práctica privada a tiempo completo en Santa Barbara, CA.

La Dra. Oaklender desarrolló un modelo único de trabajo con niños en el que combina la teoría, filosofía y práctica de la Terapia Gestalt con una variada mezcla de técnicas expresivas. (terapia de juego, 2017)

Uno de sus libros ya mencionado anterior mente “Ventanas a nuestros niños” en el cual hace mención de diversas técnicas de intervención en niños como lo son: la fantasía guiada, técnica con la cual se relaja con ayuda de música y la voz de la terapeuta siendo la guía para llevarlo a un lugar obteniendo resultados positivos de relajación, por otro lado se encuentra también el garabateo, técnica mediante la cual el niño puede expresar sus sentimiento de una forma libre al realizar trazos de manera libre y mediante dicho dibujo el niño expresa lo que le provoco o el porqué de dicho garabato esta es una forma también de que el niño verbalice sus emociones; una de las técnicas más recurrentes para Violet es la arcilla, ya que esta promueve el trabajo a través de los procesos internos más primarios y es una de las técnicas que a los niños les gusta asi como también el terapeuta puede observar el procesos del niño y ver realmente lo que está ocurriendo con el simple hecho de observar cómo trabaja

con la arcilla. Este tipo de técnicas son muy útiles en el manejo de emociones en los niños. (Oaklander, 1992)

g. Inteligencia emocional

Los principales antecedentes de la inteligencia emocional surgen a raíz del proyecto de Spectrum de Gardner, el cual es creador de la teoría de inteligencias múltiples él fue uno de los que reconoció que el conocimiento del hombre va más allá de palabras o números. Una de las propuestas para desarrollar las inteligencias múltiples y la formación emocional tiene como base primordial las actividades lúdicas, ya que mediante un juego el niño va cubriendo los aspectos emocionales y a su vez intelectuales en su formación.

El juego ayuda mucho terapéuticamente ya que mediante este se puede provocar una catarsis y a su vez eliminar energía retenida lo cual ayuda de manera significativa en el proceso terapéutico.

Por otra parte es de suma importancia enseñarle al niño a comprender el significado de la postura, su expresión facial, el tono de voz que utiliza, y otro tipo de lenguaje corporal, ya que este resulta un medio más efectivo para que el menor mejore la comprensión de sus emociones y a su vez las de los demás.

Por medio de distintos juegos los cuales impliquen una serie de retos o la resolución de problemas los niños pueden aprender el menor puede aprender a enfrentarse a las dificultades de la vida, lo cual le permitirá desarrollar nuevos

caminos, y con esto puede ser más ingenioso. Se pueden utilizar distintos tipos de juegos tales como la imitación de personajes el baile los movimientos libres o de gimnasia, así como ejercicios que ayuden al menor a mejorar diferentes aspectos o emociones.

3.4. Fundamentos teóricos de Mindfulness.

En la primera aproximación del concepto de Mindfulness, se podría decir que consiste en ser plenamente consciente de los estímulos internos y externos que surgen en el momento presente, con aceptación, con ecuanimidad, sin juzgar, sin expectativas, o creencias, con serenidad, bondad y autocompasión, abiertos de este modo, a la experiencia de la aquí y ahora (Parra-Delgado,2011).

Se considera que el origen de mindfulness se sitúa hace unos 2500 años en la tradición budista con la figura de Siddharta Gautama, el buda Shakyamuni, que fue el iniciador de esta tradición religiosa y filosófica extendida por todo el mundo y cuya esencia fundamental es la práctica de mindfulness, procedimiento que, para ser, recibió de otros maestros y el perfeccionó. De manera que, seguramente, alguna forma de mindfulness ya existiría desde hace mucho tiempo y fuera practicada por seres humanos muy primitivos. La capacidad de ser consciente plenamente del momento presente es inherente al ser humano. La construcción de la tradición budista ha sido, en parte, enfatizar modos sencillos y efectivos de cultivar y de refinar esta capacidad y de llevarla a todos los aspectos de la vida. (Kabat Zinn, 2013)

Ha sido crucial que varios acontecimientos y diferentes profesionales y científicos hayan acercado las técnicas de mindfulness a nuestra cultura occidental provocando el interés y entusiasmo de una gran parte de la comunidad científica relacionada con la salud. En la psicología contemporánea, mindfulness ha sido adoptado como una aproximación para incrementar la conciencia y responder hábilmente a los procesos mentales que contribuye al distress emocional y al comportamiento desadaptativo. A nivel científico, en los últimos 10 años, su repercusión ha sido enorme.

Etimológicamente, el término inglés mindfulness es una traducción de la palabra “Sati” de la lengua Pali en la que se encuentran descritas las colecciones más antiguas de los textos budistas. Sati, es la terminología budista, y en la mayor parte de los casos, se refiere al presente y como término psicológico general con lleva el significado de “atención” o “conciencia”. En la doctrina budista Sati es el séptimo factor de Noble Óptimo Sendero, que es considerado como la vía que lleva al cese del sufrimiento. Los elementos del noble camino óptimo se subdividen en tres categorías: sabiduría, conducta ética y entrenamiento de la mente. Sati está dentro de la categoría entrenamiento de la mente y bajo el nombre de Sammá-Sati, Recta Atención, hace referencia a estar presente o conciencia correcta del momento.

El término mindfulness puede traducir al castellano como conciencia plena, atención plena, atención consciente, atención intencional, conciencia inmediata o conciencia del momento, aunque lo cierto es que resulta difícil encontrar una palabra que se corresponda con el significado real que tiene mindfulness. Los

términos atención, conciencia y referencia el momento concreto están incluidos de lleno en su significado. Se considera conveniente utilizar el término anglosajón mindfulness o el término pali Sati en lengua castellana, ya que refleja mucho mejor el significado y la esencia de lo que realmente se quiere transmitir con el mismo.

Entre los referentes más sobresalientes de mindfulness en occidente se señalan dos importantes figuras que han proyectado y transmitido la esencia y conocimiento de esta práctica de manera sobresaliente. Y, por una parte el mujer budista, poeta y pacifista, Thich Nhat Hanh que, A través de sus escritos libros, por ejemplo, *The Miracle off Mindfulness. A Manual on meditation* (1975/2007), ha divulgado en la práctica de la respiración y de la atención consciente en el momento presente, así como ha clarificado el concepto de mindfulness. Por otra parte, el doctor Jon Kabat-Zinn, desde la medicina comportamental Y con un objetivo diferente al de Thich Nhat Hanh, ha realizado una importante proyección de la práctica de mindfulness como técnica terapéutica complementaria a los tratamientos médicos destinados a mejorar el dolor, y que has plasmado en su obra. Son también muy relevantes las contribuciones de Linehan (1993), Segall, Williams y Teasdale (2002), Germer, Siegel y Fulton (2005) o Baer (2006) entre otros autores. En España son referentes en este campo, investigadores como Vicente Simón, Maite miro, Ausiàs cebolla, Andrés Martín Asuero, Fernando Delgado, Miguel Angel Vallejo y Clemente franco, entre otros. Es interesante mencionar el trabajo de la asociación Amys (asociación de mindfulness y salud) que cuenta con distintos recursos online y la posibilidad de formación y práctica en esta área, el programa educativo aulas felices que, desde la psicología positiva

trata de potenciar el desarrollo personal y social de la alumnado y promover el estado de felicidad entre estos, profesores y familia. Todo ello contribuye en distintos aspectos al desarrollo y conocimiento de mindfulness. (Parra Delgado, Montañés Rodríguez, Montañés Sánchez, & Bartolome Gutiérrez, 2002)

3.4.1. Aproximación teórica al concepto de mindfulness

Diferentes autores se han interesado en el estudio y práctica de mindfulness y esto hace que existan distintas definiciones, algunas aceptadas universalmente, del concepto mindfulness. Cada una de las definiciones pone el énfasis en distintos aspectos. A continuación se presentan algunas de las más destacadas:

- “Mindfulness es mantener la viva conciencia en la realidad del presente” (Thich Naht Hanh, 1975).
 - “Prestar atención de un modo particular: a propósito, en el momento presente y sin establecer juicios de valor” (Jon Kabat-Zinn, 1990).
 - “Una forma de conciencia centrada en el presente no elaborativa, no juzgadora en la que cada pensamiento, sentimiento o sensación que surge en el campo atencional es reconocida y aceptada tal como es” (Bishop et al., 2004)
 - “La observación no enjuiciadora de la continua corriente de estímulos internos y externos tal como ellos surgen” (Baer, 2003).

- “Captura una cualidad de la conciencia que se caracteriza por claridad y vividez de la experiencia y del funcionamiento actual en contraste con estados de conciencia menor, menos despiertos, del funcionamiento automático o habitual que puede ser crónico para muchas personas” (Brown y Ryan, 2003).

- “Conciencia momento a momento” (Germer, 2005).

- “Conciencia de la experiencia presente con aceptación” (Germer, 2005).

Los autores de esta propuesta manifiestan que, mientras que la atención y la percepción son rasgos relativamente constantes del funcionamiento normal, mindfulness puede ser considerado como una atención mejorada a la percepción de la experiencia actual. Específicamente una característica central de mindfulness es la percepción y atención abierta y receptiva, lo que se puede reflejar en una conciencia más sostenida y regular de los eventos y experiencias continuados. (Parra Delgado, Montañés Rodríguez, Montañés Sánchez, & Bartolome Gutiérrez, 2002)

Otra propuesta de definición es la presentada por Bishop et al. (2004), los cuales se reunieron un considerable número de veces con el principal objetivo de establecer conjuntamente un consenso sobre mindfulness y una definición operacional aceptada y aprobada por todos. Entienden mindfulness como:

“Un proceso de regulación atencional a fin de traer una cualidad no elaborativa hacia la experiencia actual y relacionarse con la propia experiencia con una orientación de curiosidad, apertura y aceptación” “También se entiende mindfulness como un proceso para aumentar el insight en la naturaleza de la propia ente y la adopción de una perspectiva de descentramiento de los pensamientos y sentimientos de manera que puedan ser experimentados en términos de su subjetividad (en vez de validarlos necesariamente) y de naturaleza transitoria (en vez de permanentes)”.

Existe consenso en el grupo de Bishop a la hora de diferenciar dos componentes de mindfulness:

- La auto-regulación atencional, que consiste en focalizar la atención en la experiencia inmediata del presente
- La actitud con que se viven esas experiencias del mundo presente, caracterizada por curiosidad, apertura para observar todo lo que entra en el campo de la conciencia y aceptación de la propia experiencia.

En cuanto al primer componente, la autorregulación, consideran que mindfulness puede ser una habilidad metacognitiva, ya que involucra la atención sostenida, la atención cambiante y la inhibición del procesamiento elaborativo. La habilidad de atención sostenida sobre la respiración permite mantener la atención anclada en la experiencia presente, de forma que los pensamientos, sentimientos y sensaciones corporales pueden ser destacados tal como surgen en el flujo de la conciencia.

La habilidad de cambiar la atención permite llevar la atención permite llevar la atención de vuelta a la respiración cuando un pensamiento, sentimiento o sensación ha sido reconocido. La habilidad de conciencia no elaborativa de los pensamientos, sentimientos y sensaciones que surgen, involucra una experiencia directa de los eventos en la mente y el cuerpo, considerados como objetos de observación y no de distracción. (Parra Delgado, Montañés Rodríguez, Montañés Sánchez, & Bartolome Gutiérrez, 2002)

CAPITULO IV

PROPUESTA DE TESIS

4.1. Contextualización de la propuesta

Nombre: Programa de técnicas gestálticas y mindfulness para canalizar las emociones de manera positiva en niños de 8 a 10 años.

Objetivo: Diseñar un programa para canalizar emociones de manera positiva a través de técnicas gestálticas y mindfulness dirigido a niños de entre 8 y 10 años y a través de esto mejorar sus relaciones interpersonales en la escuela y el ambiente familiar así como en otros ámbitos en los que se desenvuelve, de tal manera que mejore la calidad de vida en años posteriores

Justificación: Es importante que los niños tengan un conocimiento profundo de las emociones para así lograr entender las reacciones que presentan cuando experimentan estas. Utilizando técnicas gestálticas y mindfulness se brindan herramientas para hacerse consciente del presente y tener un mejor control de las emociones que nos lleva a una mejor reacción ante estas para mejorar la calidad de las relaciones interpersonales. Dando como resultado un mejor desarrollo en los diversos entornos en los que se desenvuelven e interactúan, con el objetivo de obtener personas más felices y más funcionales. Incluso en el ambiente escolar se presentara una mejora en el aspecto de atención que es básico para el

aprendizaje, también una mejora en las emociones que también juegan un papel fundamental en el aprendizaje significativo que nos lleva a una mejor comprensión del conocimiento y una manera más efectiva de resolver problemas.

Publico: Niños de entre 8 y 10 años de edad.

Duración: 10 sesiones de aproximadamente 4 horas cada una.

Área: Clínica.

La psicología clínica inicio como una ciencia la cual tuvo un amplio interesó por el estudio de la conducta en especial de la conducta anormal o desviada, la cual abarco una amplia variedad de fenómenos manifiestos los cuales eran adaptativos o maladaptativos, conscientes e inconscientes. Anzola (2005) nos hace remembranza acerca de la psicología, como un campo de estudio, los cuales destaca sensaciones y motivaciones que presentan los seres humanos, tanto el comportamiento, la personalidad y la conducta desviada son una compleja red del aprendizaje entrelazado. Por la amplitud de este concepto la psicología ha dividido en distintas ramas dado su objeto de estudio, obteniendo como resultado la psicología escolar, la psicología social, al igual que la experimental, la psicología industrial, la organizacional, y desde luego la clínica esta es la que se enfoca directamente en los ámbitos de la salud, asi como también la patología mental y la adaptación y sobrevivencia ante eventos cotidianos que presentan los seres humanos a lo largo de la vida.

La psicología clínica se enfoca en los problemas relativos al área de la salud mental, por lo que los terapeutas clínicos son los que evalúan, diagnostican y tratan tanto de una manera individual como de manera grupal a las personas mediante una serie de métodos y técnicas apropiada, con el único objetivo de lograr una mejora en la adaptación conductual y satisfacción personal. Esta aplica los principios, las técnicas y los conocimientos científicos desarrollados para evaluar, diagnosticar, explicar, tratar, modificar y prevenir las anomalías o los trastornos mentales o cualquier otro comportamiento relevante para los procesos de la salud y enfermedad, en los distintos y variados contextos en que éstos puedan tener lugar. Esta constituye en sí misma un campo disciplinario un poco más complejo con algunas delimitaciones, pero con una amplia relación con las ciencias médicas y de la salud y también por otro lado con la psicometría, la visión humanista del ser, las cuales interpretan en el ser humano lo que es la enfermedad, una condición de vida y como esta afecta todo su contexto.

Es de suma importancia mencionar que las personas se encuentran siempre en busca de un bienestar y una satisfacción que es vital para cada uno, y el conocer las conductas tanto positivas como negativas ya que con esto se pueda modificar y por lo tanto prevenir algún tipo de anomalía o algún trastorno mental de la personalidad, pero para que esto se lleve a cabo de manera más positiva debe de haber interés por parte de las personas en cuestión hasta de voluntad. Promoviendo el bienestar de las personas en la sociedad. (Sanchez Escobedo, 2008)

4.2. Desarrollo de la propuesta

Sesión 1	Nombre: "Conociendo mis emociones"	Duración: 4 horas
Objetivo: Lograr que el niño se dé cuenta de que son las emociones y las posibles reacciones que tiene al experimentar estas.		
Inicio		Duración: 10 min.
Dinámica de presentación		
Nombre: Telaraña		
Objetivo: Conocer a cada uno de los integrantes del grupo y que ellos nos conozcan de igual manera para establecer una buena relación de confianza entre los niños y terapeutas con el fin de lograr una mejor interacción y resultados positivos.		
Instrucciones: Nos colocamos en círculos tanto niños como terapeutas, una de nosotras (terapeutas) iniciara la dinámica tomando una bola de estambre, dando inicio con la presentación, diciendo su nombre completo, como me gusta que me llamen, edad y como me siento en este momento. Dicho esto, se avienta la bola de estambre a cualquier integrante del círculo para que se presente de igual manera, así sucesivamente hasta que todos hayan participado.		
Desarrollo temático:		Duración: 20 min.
¿Qué son y cuáles son las emociones?		
Película de intensamente y una pequeña explicación.		
Dinámica reforzadora		Duración: 40 min.
Nombre: Fantasía guiada "En busca de mi espacio"		Enfoque: Gestalt
Autor: Violet Oaklender		
Objetivo: Guiar al niño en la creación de un lugar de fantasía en el que pueda ser el mismo.		
Instrucciones: Pedimos a los niños que se sienten de manera cómoda y que cierren los ojos. A continuación se inicia con la fantasía guiada pidiéndole que piense en un lugar en el que se sienta a gusto. Al término de esta dinámica pedimos a cada uno de los niños que nos compartan como es su lugar y como se sienten en él.		
Receso		
Continuación de taller		
Dinámica de integración		
Nombre: Regalando vidas		
Objetivo: Reconocer las cualidades de sus compañeros y de igual forma poder expresarlas ante el grupo.		
Introducción del juego: Se reparten las abatelenguas, 3 por cada niño. Se le explica que cada una de estas representa una vida y él tiene la posibilidad de regalársela a quien le produzca felicidad, expresando el por qué se la está (regalando) dando a cada uno, de esta manera todos los integrantes participaran.		
Al finalizar se hace el conteo de quien tiene unas vidas y se hace una retroalimentación.		
Continuación del contenido temático		
¿Qué son y cuáles son las emociones?		
Alternando emociones negativas y positivas		
Dinámica reforzadora		

Nombre: Garabateo Enfoque: Gestalt Autor: Violet Oaklander

Duración: 40 min.

Objetivo: Lograr que el niño exprese sus emociones de manera indirecta a través de la creación de una historia basada en el “garabato” que realizo.

Instrucciones: Pedimos a los niños que se dispersen en el aula; cerrando los ojos empezaron a imaginar que el espacio en el que se encuentran es una gran hoja de papel, en sus manos tienen un enorme lápiz con el que comenzaran a realizar trazos al aire sin limitarse, moviéndose de manera libre, Terminada, esta parte de la dinámica les pedimos que tomen asiento y se les proporciona una hoja y un lápiz para que plasmen el garabato interior. Finalizamos, sentándonos todos en círculo para que cada integrante cuente la historia de su garabato.

Cierre

Nombre: Sesión de Mindfulness

Tiempo: 15 min.

Objetivo: Lograr que el niño sea consciente del momento presente mediante su propia respiración.

A los niños pequeños les resulta más fácil realizar este ejercicio estando tumbados y con ayuda de un objeto que puedan colocarse sobre la barriga, en contacto con la piel, puede ser un peluche o una piedra “mágica” (tamaño recomendado: el del huevo de una gallina) pintada de diversos colores. Guiarlos para que enfoquen su atención en la sensación de contacto del objeto con la piel, el tacto, la temperatura y la sensación de movimiento que se produce al respirar. 20 respiraciones recomendadas con ciclos de 1 hasta 5 y desde 5 hasta 0. Al finalizar prestar atención en la temperatura de la piedra. (Comas, 2016)

Material dinámico: Estambre, hojas blancas, lápiz, cañón, computadora.

Sesión 2	Nombre: "La cajita de los miedos"	Duración: 4 horas
Objetivo: Enseñar las diversas reacciones que puede presentar ante el miedo y la forma de canalizar de manera positiva dicha emoción.		
Inicio	Duración: 15 min.	
Dinámica de relajación: Nombre: Todos a volar Objetivo: Llevar al niño a un estado de relajación. Instrucciones: Se le invita a los niños a ponerse de pie distribuyéndose en el aula a modo de que estén separados, a continuación les decimos que imaginen ser pajaritos extendiendo sus brazos simulando que son sus alas y comenzamos a moverlas (brazos arriba y abajo) desplazándonos por el salón de un lado a otro. Se les da la indicación de regresar al nido cada vez que se sientan cansados.		
Desarrollo temático:	Duración: 20 min.	
Miedo es...una emoción primaria de defensa provocada por una situación de peligro, que puede ser real, anticipada por la previsión, evocada por el recuerdo o producida por la fantasía. Las conductas asociadas a la emoción de miedo tienen que ver con la evitación o el afrontamiento de la situación o evento que amenaza nuestra seguridad.		
Dinámica reforzadora	Duración: 40 min.	Enfoque: Gestalt
Nombre: Dibujando mis miedos	Autor: Violet Oaklander	
Objetivo: Que el niño conozca que sensaciones experimenta su cuerpo ante el miedo y cómo reacciona ante dicha emoción. Instrucciones: Les pedimos a los niños que dibujen, un lugar, o una persona o un objeto que les cause miedo para después sentarnos en círculos, con el fin de que cada integrante nos comparta su experiencia.		
Receso		
Continuación de taller	Dinámica de integración	
Nombre: Arañas y ñañas	Duración: 10 min.	
Objetivo: Lograr que el niño libere la tensión que le genera el miedo mediante el movimiento. Instrucción: Pedirle al niño que relacione el miedo con un animal, por ejemplo, una tarántula, haciendo que imagine varias de ellas recorriendo su cuerpo, preguntándole ¿Qué haría ante esta situación? Se le aconseja que sacuda su cuerpo para quitárselas de encima y que utilice sus manos para golpearlas ligeramente pero rápido en todo su cuerpo (brazos, piernas, manos, cabeza, etc.)		
Continuación del contenido temático Cuentos con relación al miedo.		
Dinámica reforzadora	Enfoque: Gestalt	Autor: Violet Oaklander
Nombre: Fantasía guiada	Duración: 30 min.	
Objetivo: Que el niño (experimente) logre darse cuenta de lo que su cuerpo experimenta a través de esta emoción. Instrucciones: Se les pide a los niños que se recuesten boca abajo y que cierren los ojos, a continuación se les da una serie de instrucciones para crear un lugar en donde se sientan tranquilos pero con el paso de la fantasía se presenta una situación de miedo. Al final nos sentamos en círculo y cada una comparte su experiencia y su sentir.		
Cierre		
Nombre: Sesión de Mindfulness Tiempo: 15 min. Objetivo: Lograr que el niño sea consciente del momento presente mediante su propia		

respiración. Mismo ejercicio de la sesión anterior pero con ciclos en la respiración de 1 al 10 y del 10 al 1. (Comas, 2016)

Sesión 3	Nombre: "Compartiendo mis alegrías"	Duración: 4 horas
Objetivo: Que el niño sea capaz de reconocer, los objetos, los lugares, las personas, etc; que le provocan felicidad.		
Inicio		Duración: 15 min.
Dinámica: Nombre: Yo me siento alegre cuando...		
Objetivo: Reconocer los momentos que nos producen felicidad y hacer consciencia de estos.		
Instrucciones: Pedimos a los niños que recuerden los momentos en los cuales se sienten, tranquilos, alegres, felices y que elijan el que más les guste o el que tenga mayor significado para ellos. Tendrán que compartirlo ante sus compañeros, diciendo "Yo me siento feliz, cuando..."		
Desarrollo temático:		Duración: 20 min.
¿Qué es la felicidad?		
Compartir experiencias de felicidad		
Dinámica reforzadora		Duración: 40 min.
Nombre: Rosal		Enfoque: Gestalt
Autor: Violet Oaklander		
Objetivo: Lograr que el niño tenga una percepción de sí mismo en momentos de felicidad.		
Instrucciones: Se le proporciona una hoja blanca para dibujar, lápiz y colores. Se le pide que recuerde la dinámica anterior y de acuerdo a ello realice el dibujo de un rosal. Finalizando con la retroalimentación de cada uno y que proporciones una frase que describa su dibujo. (Oaklander, 1992)		
Receso		
Continuación de taller		
Dinámica de integración		Enfoque: Inteligencia Emocional
Nombre: Piensa algo bonito Duración: 10 min. Autor: Guillermina Baena Paz		
Objetivo: Identificar la reacción que experimenta su cuerpo en momentos de felicidad (bonitos para ellos)		
Instrucción: Recuerda algún momento en el que te haya ido muy bien y al recordarlo, ve lo que viste, escucha lo que escuchaste y siente lo que sentiste. Vive y disfruta ese momento de felicidad, tiene una forma, un color, un sonido y una sensación. Por ejemplo, tiene la forma de una estrella dorada, suena como campanitas y es suave, haz como si esa estrella la guardaras en tu mano apretándola, repite el ejercicio varias veces en momentos de felicidad diferentes y guardalos en el mismo lugar. En un futuro, cuando necesites mantener un estado de felicidad bastara con recordar la estrella en tu mano, este hecho automáticamente disparara tu estado de ánimo y lo notarás en tu cuerpo. (Baena Paz, 2003)		
Continuación del contenido temático		
Alegría		
Dinámica reforzadora		Enfoque: Gestalt
Nombre: Pintura Autor: Violet Oaklander		Duración: 30 min.
Objetivo: Identificar lo que le causa a menudo miedo y felicidad		
Instrucciones: Se le proporciona una hoja blanca para dibujar y lápices de colores. A continuación se le indica que cierre los ojos y se le dice que piense en los colores que va a usar		

¿Qué significa para ti los colores brillantes? ¿Qué significado das a los colores oscuros? ¿Vas a usar colores brillantes u opacos, colores claros u oscuros? Y procede a dibujar líneas, círculos, triángulos, lo que el desee. Se hace la retroalimentación, cada una explica sus dibujos y el porqué de los colores que uso.

Cierre

Nombre: Sesión de Mindfulness

Tiempo: 15 min.

Objetivo: Lograr que el niño sea consciente del momento presente mediante su propia respiración. Los niños pueden estar recostados sobre tapetes de yoga, tratando de relajarse y lo más tranquilos posibles. Se le intenta enseñar a los niños como ser agradecidos con su cuerpo, este ejercicio pretende que los niños enfoquen su atención al menos 10 minutos en su cuerpo, la idea es que agradezcan a cada parte por lo que hace por ellos durante el día, la idea es reconocer la sensación que experimenta en cada parte, por ejemplo: al acabar de observar la sensación en los pies, se les puede agradecer el hecho de que soportan el peso del cuerpo y la presión de los zapatos todo el día sin quejarse o que son fundamentales para jugar fútbol o correr.

Al acabar de prestar atención a las manos, se les puede agradecer que nos permiten agarrar cosas o ir cogidos de la mano de un amigo o de papa o de mamá, dar palmas, comer, escribir y también acariciar.

Y así sucesivamente con cada una de las partes del cuerpo. (Comas, 2016)

Sesión 4	Nombre: “Sorprendiéndonos”	Duración: 4 horas
-----------------	-----------------------------------	--------------------------

Objetivo: Hacer que el niño conozca lo que logra sorprenderlo.	
Inicio	Duración: 20 min.
Dinámica:	
Nombre: El triangulo	
Objetivo: Que el niño permanezca atento y se guie de su percepción.	
Instrucciones: Pedimos a los niños que permanezcan atentos guardando silencio y que levanten la mano cuando terminen de escuchar el sonido. No hay aciertos ni errores. Haremos la actividad primero con los ojos abiertos y luego cerrados. Después de esto realizamos la retroalimentación.	
Desarrollo temático:	Duración: 20 min.
¿Qué es la sorpresa?	
Videos sorprendentes	
Dinámica reforzadora	Duración: 40 min.
Nombre: Arcilla	Enfoque: Gestalt
Autor: Violet Oaklender	
Objetivo: Lograr que el niño se sorprenda de si mismo.	
Instrucciones: Se le proporciona a cada niño el material para realizar una figura de sí mismo pero con características sorprendentes. Al finalizar hacemos la	

retroalimentación de cada uno.

Receso

Continuación de taller

Dinámica de integración

Nombre: Contando superhistorias **Duración:** 10 min.

Objetivo: Estimular la creatividad del niño mediante la creación de una historia.

Instrucción: Proporcionar hoja y lápiz para realizar una historia a base del super héroe que crearon en la dinámica anterior, esta debe ser fuera de lo común, sorprendente. Al finalizar la contarán a todo el grupo.

Continuación del contenido temático

Proyectar videos sorprendentes para que ellos experimenten la emoción y aprendan a identificarla en su cuerpo.

Dinámica reforzadora

Nombre: Fantasía guiada **Enfoque:** Gestalt **Autor:** Violet
Oaklander

Duración: 30 min.

Objetivo: Que el niño sea consciente de las reacciones que presenta su cuerpo mediante la sorpresa.

Instrucciones: Pedirle al niño que tome una posición cómoda y que cierre los ojos, dejándose guiar por lo que le decimos, al final se realiza la retroalimentación.

Cierre

Nombre: Sesión de Mindfulness

Tiempo: 15 min.

Objetivo: Lograr que el niño sea consiente del momento presente mediante su propia respiración.

Se les cuenta una historia que se llama “Antes de hablar, deja que tus palabras atraviesen las tres puertas” Hay un dicho sufí que recomienda: antes de hablar, deja que tus palabras atraviesen tres puertas.

Ante la primera puerta pregúntate: ¿Es cierto? Ante la segunda puerta pregúntate ¿Es necesario? Ante la tercera puerta, pregúntate ¿Es amable?

Este es un principio simple aunque muy difícil de aplicar de lo que puede parecer, que todos podemos tener presente de manera cotidiana antes de hablar y en las interacciones que mantenemos con otras personas. (Comas, 2016)

Sesión 5

Nombre: “Ira”

Duración: 4 horas

Objetivo: Brindar herramientas para que el niño logre canalizar su ira de manera positiva.

Inicio

Duración: 20 min.

Dinámica

Nombre: Caretas

Objetivo: Tener una percepción del estado de ánimo inicial del niño.

Instrucciones: Colocamos diferentes caretas que representan, felicidad, enojo, tristeza, etc. Pedimos a los niños que nos expliquen por qué elegirían esa ante grupo.

Desarrollo temático:

Duración: 20 min.

¿Qué es la ira? Y como podemos actuar ante ella.

Dinámica reforzadora

Duración: 40 min.

Nombre: Cuadros de ira

Enfoque: Gestalt

Autor: Violet Oaklender

Objetivo: Hacer consciente al niño de lo que siente cuando está enojado y que exteriorice esa emoción.

Instrucciones: Se le pide al niño que se coloque en una posición cómoda y que

cierre los ojos dejándose llevar por lo que escucha. Posteriormente se le proporcionara papel y lápiz para plasmar su emoción en un cuadro.

Receso

Continuación de taller

Dinámica de integración

Nombre: En donde se siente la ira **Duración:** 15 min.

Objetivo: Lograr que el niño identifique en que parte de su cuerpo se presenta la ira.

Instrucción: Se presenta una figura del cuerpo humano a escala para que ellos logren identificar en que parte sienten la ira, mediante puntos rojos que se le proporcionaron anteriormente, así cada integrante del grupo.

Continuación del contenido temático

¿En dónde siento mi ira?

Dinámica reforzadora

Nombre: Fantasía guiada

Enfoque: Gestalt

Autor: Violet

Oaklander

Duración: 30 min.

Objetivo: Que el niño sea consciente de las reacciones que presenta su cuerpo mediante la sorpresa.

Instrucciones: Pedirle al niño que tome una posición cómoda y que cierre los ojos, dejándose guiar por lo que le decimos, al final se realiza la retroalimentación.

Cierre

Nombre: Sesión de Mindfulness

Tiempo: 15 min.

Objetivo: Cultivando la amabilidad

Para desarrollar la amabilidad o la bondad, uno comienza a menudo conectando con el pensamiento de un ser querido, un amigo o un familiar (padre, madre, abuelo o abuela en el caso de los niños), que este vivo y por quien es fácil y espontáneo sentir una sensación natural de calidez o cariño.

Visualiza su imagen en la mente viendo la sonrisa que hay en sus ojos y cara y que te dedica a ti, porque te quiere. Tomate un tiempo para sentir su amor. Ahora cambia el enfoque de manera que puedas enviarle todo tu amor y cariño, dejando que fluya libremente desde tu corazón hacia el de esa persona, en tu imaginación. (Baena Paz, 2003)

Sesión 6

Nombre: “Como reacciono ante el asco”

Duración: 4 horas

Objetivo: Lograr que el niño identifique las sensaciones que puede presentar

ante la emoción del asco.

Inicio

Duración: 15 min.

Dinámica:

Nombre: ¿Conozco el asco...?

Objetivo: Reconocer e identificar las respuestas de su cuerpo ante esta emoción.

Instrucciones: Pedimos a los niños que responda a las siguientes preguntas de manera oral, ¿Qué cosas te provocan asco? ¿Qué es lo que te ocasiona el asco de esas cosas? (puede ser la comida, un animal o un olor). Posteriormente se les reparte unas hojas y en ellas tendrán que escribir lo que sintieron al recordar lo que le provocaba el asco.

Desarrollo temático:

Duración: 20 min.

¿Qué es el asco?

Dinámica reforzadora

Duración: 40 min.

Nombre: Dramatización creativa (gusto)

Enfoque: Gestalt

Autor: Violet Oaklender

Objetivo: Lograr que el niño tenga una percepción de sí mismo en momentos que siente asco.

Instrucciones: en una mesa se coloca una serie de alimentos entre los cuales

estarán algunos que provoquen asco a los niños. Sin que ellos vean que es, se les colocara un paliacate, y se les da a probar.

Al término de la dinámica se les pide a cada uno de los niños que nos platique que sensaciones físicas presento y como se sintió.

Receso

Continuación de taller

Dinámica de integración

Enfoque: Inteligencia Emocional

Nombre: Gestos de asco

Duración: 10 min.

Objetivo: expresar mediante caras y gestos la emoción del asco para que los demás conozcan su reacción.

Instrucción: Se les pide a los menores colocarse en círculo, con cierta separación unos de otros permaneciendo de pie. El primero menciona lo que le provoca asco y realiza un gesto y el siguiente debe repetir lo de sus compañero y añadir lo que a él le provoca asco y su gesto. El tercero repetirá lo que les provoca esa moción y gesto de los dos anteriores y añadirá el suyo.

Así hasta terminar con cada uno de los integrantes del grupo

Continuación del contenido temático

Asco

Dinámica reforzadora

Nombre: Dibujo libre **Enfoque:** Gestalt **Autor:** Violet Oaklander

Duración: 30 min.

Objetivo: Identificar qué es lo que causa a menudo el asco en ellos.

Instrucciones: Se le proporciona una hoja blanca para dibujar y lápices de colores. Se les dice que ellos son libres de dibujar lo que dicen que sea referente a la emoción del asco. Al finalizar el dibujo se les realizara preguntas a los niños referentes a lo que pintaron y lo que les provoca.

Cierre

Nombre: Sesión de Mindfulness

Tiempo: 15 min.

Objetivo: Lograr que el niño sea consiente del momento presente mediante su propia respiración.

Material dinámico: diferentes tipos de comida, palacate, hojas, lápiz, gomas

Sesión 7	Nombre: "Sentirme Culpable"	Duración: 4 horas
Objetivo: Que el niño sepa identificar este sentimiento y que a su vez pueda		

lograr manejarla y liberarse de ella.

Inicio

Duración: 15 min.

Dinámica:

Nombre: La Cárcel de la Culpa

Objetivo: Lograr que el menor aprenda sobre el sentimiento de culpa, por qué se produce y el cómo nos llegamos a sentir ante dicho sentimiento.

Instrucciones: Se da inicio explicándole a los niños lo siguiente “La culpa es un sentimiento que todos en algún momento hemos llegado a sentir, este nos provoca un malestar por el daño que hemos podido causar... Ahora vamos a imaginar que la culpa es una cárcel que cada uno tiene, donde se encuentran atrapados los actos, conductas y pensamientos que han podido provocar daño. “quedan atrapados en la prisión” posteriormente se les proporciona una ficha la cual contiene una frase que ellos deben terminar “Me siento culpable por...” una vez completada se les pasa una cartulina con celdas dibujadas y en la parte de arriba dice: LIBRE en la cual deberán colocar sus tarjetas, para finalizar al reverso de la cartulina pondrán “Me perdono por...”

Desarrollo temático:

Duración: 20 min.

Conociendo la culpa...

Dinámica reforzadora

Duración: 40 min.

Nombre: Fantasía Guiada (culpa)

Enfoque: Gestalt

Autor: Violet Oaklender

Objetivo: Lograr que el niño tenga una percepción de sí mismo en momentos que se siente culpable.

Instrucciones: se le pide a los niños que tomen una posición en la que se sientan cómodos, posterior mente se les dice que cierran los ojos y recuerde lo algo que le allá provocado vergüenza y que se quede con ese pensamiento y que cualquier cosa que recuerde pedirle a una de las terapeutas se hacer que para que le pueda comentar el recuerdo que tuviera mientras se sentía avergonzado.

Al finalizar la fantasía nos sentamos y contamos lo que nos pareció la dinámica lo que les recordó y como se sintieron ante todo lo que recordaron.

Receso

Continuación de taller

Dinámica de integración

Enfoque: Inteligencia Emocional

Nombre: Tierra

Duración: 10 min.

Objetivo: estimular la agilidad y la memoria del niño mediante la repetición de los nombres de cada uno de sus compañeros

Instrucción: Los jugadores se ponen de pie formando un círculo, menos uno

que se queda en el centro con una pelota en la mano. Posteriormente el que se encuentra en el centro le tira la pelota a uno de los que se encuentran alrededor de él, por lo que el grupo deberá decir al unísono cual es el nombre del que tiene el balón, a la vez que el grupo deberá rodear a la persona que posea el balón.

Si el grupo no conoce el nombre del miembro que posee el balón, éste tendrá que castigar al grupo de alguna manera, Posteriormente se reanuda el juego colocándose otro miembro del grupo en el centro.

Continuación del contenido temático

¿Porque siento culpa?

Dinámica reforzadora

Nombre: La Narración

Enfoque: Gestalt

Autor: Violet Oaklender

Objetivo: Lograr que el niño mediante la narración de una historia logre expresar cómo se siente ante la emoción de la culpa

Instrucciones: se le pide a cada uno de los niños que piense en una historia en la cual incluyan el sentimiento de culpa, tal historia debe tener un inicio, un desarrollo y un desenlace cada una de las historias tendrá una moraleja.

Iniciaremos como si fuese una estación de radio “Hola damas y caballeros niños y niñas. Esta es nuestra emisora (escogemos algún nombre) les damos la

bienvenida a la hora de los cuentos y así iniciamos...

Al finalizar realizamos una retroalimentación.

Cierre

Nombre: Sesión de Mindfulness

Tiempo: 15 min.

Objetivo: Camina en una línea

Se invita a los niños a caminar cuidadosamente, colocando un pie adelante del otro, pisando de una manera precisa una línea circular dibujada en el suelo.

Mientras caminan despacio, los niños atienden a la sensación de contacto de los pies en el suelo, a cómo cambia el peso del cuerpo de una pierna a otra, a la experiencia de mantener el equilibrio. (Comas, 2016)

Sesión 8	Nombre: "Porque me Avergüenzo"	Duración: 4 horas
-----------------	---------------------------------------	--------------------------

Objetivo: Que el niño conozca e identifique la emoción de la vergüenza para así poder desarrollar en si una capacidad de manejo de esta emoción.

Inicio

Duración: 15 min.

Dinámica:

Nombre: Disfrazando la vergüenza

Objetivo: aprender a reconocer los signos que provoca la vergüenza y poder ser capaces de comprenderlos

Instrucciones: Se pondrán en el centro del salón unos disfraces de los cuales tendrán que elegir uno y ponérselo, lo aran y saldrán al patio del colegio en donde permanecerán un rato, y podrán realizar lo que ellos quieran ya con el disfraz puesto algo que ellos no se atrevan hacer.

Desarrollo temático:

Duración: 20 min.

La vergüenza

Dinámica reforzadora

Duración: 40 min.

Nombre: Pintar con los pies

Enfoque: Gestalt

Autor: Violet Oaklender

Objetivo: Guiar al niño mediante la pintura con sus pies a expresarse y dejar de sentir vergüenza.

Instrucciones: se le pide a los niños que se quiten los zapatos y sus calcetines,

que estiren y muevan sus dedos libremente. Se colocan papeles grandes en el piso y unas bandejas con pintura y se les dice a los niños que pinten los que ellos deseen, después de algún tiempo los niños expresaran lo que sintieron y lo expresaran al grupo.

Receso

Continuación de taller

Dinámica de integración

Enfoque: Inteligencia Emocional

Nombre: Algo de ti

Duración: 10 min.

Objetivo: Lograr que los niños expresen sus ideas acerca de si mismo mediante preguntas, que sus compañeros realizaran.

Instrucción: El grupo es subdividido en parejas. Cada persona en la pareja dice o escribe su nombre en una hoja de papel. Con las letras de su nombre la otra persona debe formular cualquier tipo de pregunta (puede depender de la situación). En las preguntas cualquiera de sus palabras debe empezar por la letra correspondiente del nombre, desde la primera hasta la última. Cuando una persona haya terminado empieza la siguiente. Por ejemplo: CRIS ¿Te gustan los Caramelos? ¿Qué te hace Reir? ¿Hablas algún otro Idioma? ¿Qué te gusta de esta Sociedad?

Continuación del contenido temático

La vergüenza

Dinámica reforzadora

Nombre: garabateo

Enfoque: Gestalt

Autor: Violet Oaklander

Duración: 30 min.

Objetivo: Lograr que el niño exprese sus emociones de manera indirecta a través de la creación de una historia basada en el “garabato” que realizo.

Instrucciones: se les pide a los niños que busquen un lugar en el cual se sientan cómodos; cerrando los ojos empezaron a imaginar que el espacio en el que se encuentran es una gran hoja de papel, en sus manos tienen un enorme lápiz con el que comenzaran a realizar trazos al aire sin limitarse, moviéndose de manera libre, Terminada, esta parte de la dinámica se les proporciona una hoja y un lápiz para que plasmen el garabato interior. Finalizamos, sentándonos todos en círculo para que cada integrante cuente la historia de su garabato.

Cierre

Nombre: Sesión de Mindfulness

Tiempo: 15 min.

Objetivo: Lograr que el niño sea consiente del momento presente mediante su propia respiración.

Sesión 9	Nombre: “Orgullo”	Duración: 4 horas
-----------------	--------------------------	--------------------------

Objetivo: Lograr que el niño identifique este sentimiento y a su vez se libere de este.

Inicio

Duración: 15 min.

Dinámica:

Nombre: tormenta de ideas

Objetivo: Lograr que el menor exprese de manera oral y ante sus compañeros lo que es para él el orgullo

Instrucciones: se les pide a los niños que se sienten en círculo posteriormente se les menciona que habrá una tormenta pero no una tormenta cualquiera si no que esta será de ideas acerca de lo que es el orgullo para ellos, cada uno deberá expresar lo que piensa

Desarrollo temático:

Duración: 20 min.

El orgullo...

Dinámica reforzadora

Duración: 40 min. **Enfoque:** Gestalt

Nombre: Arcilla plástica

Autor: Violet Oaklender

Objetivo: Lograr que el niño mediante la manipulación de la arcilla plástica exprese ese sentimiento de orgullo

Instrucciones: se le proporciona a cada uno de los niños arcilla plástica, pidiéndole que la juegue por un rato en sus manos, pidiéndoles que cuando

empiece la narración ellos empiecen a realizar lo que sienten ante esa historia reflejándola en la arcilla, se inicia con la narración. Al finalizar se le pide al niño que nos muestre lo que realizo y nos platique un poco acerca de su diseño .

Receso

Continuación de taller

Dinámica de integración

Enfoque: Inteligencia Emocional

Nombre: Acentuar lo Positivo

Duración: 10 min.

Objetivo: Mejorar el concepto sobre uno mismo a través del intercambio de ideas y pensamientos con los compañeros.

Instrucción: se les explica a los niños lo que son las cualidades, posteriormente se le pide a los menores que se pongan por parejas. Donde cada uno, deberá decirle a su compañero: Dos partes de su cuerpo que le gustan, Dos cualidades que le gustan sobre sí mismo. Una capacidad o pericia propia.

Se pasa a un rato de reflexión con todo el grupo en el que se analice cómo han transcurrido el intercambio, si se han sentido cómodos hablando sobre uno mismo de manera positiva, etc

Continuación del contenido temático

El orgullo ¿Qué es?

Dinámica reforzadora

Nombre: Escritura **Enfoque:** Gestalt **Autor:** Violet Oaklander

Duración: 30 min.

Objetivo: Identificar lo que le causa a menudo miedo y felicidad

Instrucciones: se le pide a los niños que realicen un dibujo de ellos expresando la emoción de orgullo, posteriormente se les pide realicen un pequeño escrito acerca de ese dibujo al igual que le pongan un título el que ellos piensen que le quede mejor.

Al finalizar se realizara una retroalimentación

Cierre

Nombre: Sesión de Mindfulness

Tiempo: 15 min.

Objetivo: Lograr que el niño sea consiente del momento presente mediante su propia respiración.

Sesión 10	Nombre: “Jugando con mis Emociones”	Duración: 4 horas
------------------	--	--------------------------

Objetivo: Que el niño logre identificar todas y cada una de sus emociones		
Inicio	Duración: 15 min.	
Dinámica	Nombre: El espejo	
Objetivo: Que el menor perciba las emociones que presenta y el cómo se comporta con los demás mediante su imagen corporal.		
Instrucciones: Se les pide a los niños que por parejas, desde una posición de sentados uno frente a otro, donde uno de ellos será el espejo, primero a nivel facial, después también con el tronco y los brazos. Luego desde de pie con todo el cuerpo. Cambiar de papeles.		
Desarrollo temático: Conociendo la culpa		Duración: 20 min.
Dinámica reforzadora	Duración: 40 min.	Enfoque: Gestalt
Nombre: Collage	Autor: Violet Oaklender	
Objetivo: Hacer que el niño mediante los recortes exprese sus emociones		
Instrucciones: se le pide a los niños que se sienten e circulo en medio de este círculo abra recortes de distintas cosas con las cuales ellos expresaran cada una de las emociones ya vistas anteriormente para esto se les proporcionara también una cartulina, pegamento y tijeras, se les menciona que ellos tiene que expresar por medio de ese collage cada emoción como ellos la logran percibir al término de la actividad se les pide a cada uno de los niños nos explique su		

collage.

Receso

Continuación de taller

Dinámica de integración

Enfoque: Inteligencia Emocional

Nombre: “Explosión de emociones” **Duración:** 10 min.

Objetivo: Lograr que el niño exprese sus emociones espontáneamente y hacerles saber que es normal sentir las emociones en un momento determinado

Instrucción: Se les recuerda que como lo vimos en las sesiones anteriores todos tenemos diferentes emociones, mencionándoles cada una de las que ya aprendimos en los temas pasados. Se les presentaran globos de distintos colores cada uno para cada emoción, se les dice lo siguiente “Cada uno de estos globos es una emoción. Ahora vamos a ver lo que pasa si sentimos mucha alegría”, cogemos el globo correspondiente a la alegría y metemos aire con la bomba de aire. Cada vez más aire mientras explicamos, “estamos cada vez más alegres”, hasta que el globo explote y todo se llene de confeti verde. Hacemos lo mismo con cada una de las emociones para explicarles cómo podemos explotar por causa de nuestras emociones.

Para terminar hacemos una reflexión con ellos: “cuando tenemos una emoción muy frecuente y muy intensa y no la dejamos salir poco a poco, nos llenamos por dentro de esa emoción, al igual que ocurre con los globos, hasta que

finalmente explota. “

Continuación del contenido temático: Repaso de cada una de las emociones ya vistas en las sesiones anteriores

Dinámica reforzadora

Nombre: Pintura **Enfoque:** Gestalt **Autor:** Violet Oaklander

Duración: 30 min.

Objetivo: que el niño logre expresar por medio de la pintura cada una de las emociones que puede llegar a presentar.

Instrucciones: Se le proporciona una hoja blanca para dibujar y lápices de colores. Posteriormente se le pide que cierre los ojos y se le dice que piense en los colores que va a usar para cada una de las emociones que ya conoce, ¿Qué significa para ti los colores brillantes? ¿Qué significado das a los colores oscuros? ¿Vas a usar colores brillantes u opacos, colores claros u oscuros? Y procede a dibujar líneas, círculos, triángulos, lo que el desee. Se hace la retroalimentación, cada uno explica sus dibujos y el porqué de los colores que uso.

Cierre **Nombre:** Sesión de Mindfulness **Tiempo:** 15 min.

Objetivo: Lograr que el niño sea consciente del momento presente mediante su propia respiración.

CAPÍTULO V

DISEÑO METODOLÓGICO

5.1 Enfoque de la Investigación: Cualitativo.

Como lo expresa Hernández (2014) la investigación cualitativa se esfuerza en comprender los acontecimientos, estudiándolos desde la perspectiva de las personas que los experimentan en un entorno natural y en relación con el contexto en el que se desarrollan. Esta elección se da puesto que el propósito de la investigación es analizar la manera en que las personas (niños) observan e interpretan los fenómenos que se relacionan con las emociones que estos presentan en diversas situaciones y entornos en los que se desenvuelven e independientemente de sus emociones, se busca analizar la manera en la cual dichos individuos reaccionan ante estas y como logran interactuar con las personas a su alrededor.

Lo complicado de ello es que las emociones no se pueden medir y solo se pueden reconocer mediante la interpretación de conductas que se generan a través de un intento por liberar al cuerpo de dicha emoción, estas conductas suelen ser condicionadas y es por ello que son automáticas, presentando un problema de conciencia y diversas circunstancias que representan problemas en el desarrollo social de quien las presenta. No se busca una solución estándar si no una perspectiva diferente que ayude a dar herramientas de manera general a cada individuo para así, tener la capacidad de resolver conflictos relacionados con una mala canalización emocional que nos guie a una resolución asertiva o a una evitación de conflicto.

5.2 Alcance de la Investigación: Descriptivo.

Para esta investigación se decidió adoptar el alcance descriptivo; dado que los estudios de este consiste en la búsqueda específica de las propiedades, las características y los perfiles de personas o grupos los cuales son sometidos a un análisis, con esto, únicamente se pretende recopilar información de manera independiente, limitándonos a observar a la persona en sus diferentes dimensiones para así poder lograr una descripción más acertada de la misma. Son de utilidad para mostrar las dimensiones de un suceso contexto o situación

Este alcance es el más acorde a la investigación realizada dado que se busca obtener las características de un grupo en específico, con el fin de describir las características de cada uno de los participantes de dicho grupo. (Hernández, 2014)

5.3 Diseño de la Investigación: No experimental.

En este diseño según Hernández (2014) también se resuelve una problemática como lo es la mala canalización de las emociones en los niños y se busca implementar cambios, pero intervienen de una manera más activa y dinámica tanto los integrantes de la investigación como los participantes o miembros de la comunidad involucrada. Puesto que la problemática es identificada es encontrada en conjunto con la comunidad y los investigadores, en efecto, el programa que se ha desarrollado para la implementación de herramientas para canalizar las emociones busca que de manera asertiva los individuos logren

identificar el problema en cuanto a su interacción en la sociedad que puede ser causado por un nulo reconocimiento tanto en uno mismo como en los demás de sus emociones.

5. 4 Tipo de investigación: Aplicada.

La presente investigación es de tipo aplicado, ya que se realizó un planteamiento el cual se lleva a cabo, dicho planteamiento fue es basado en manejo de emociones en los niños de entre 8 y 10 años de edad. Generalmente se realizan aplicaciones en medios sociales como lo son escuelas, empresas, etc. Referente a temas de investigación en contextos distintos y con un alto grado de formalidad, dicho taller fue aplicó en la escuela primaria Melitón Guzmán I Romero con autorización de directivos de la institución, dicha investigación es sustentada en varios autores los cuales en gran parte dan sus puntos de vista sobre la misma investigación. (Castañeda Jimenez, De la Torre Lozano, Moran Rodriguez, & Lara Ramirez, 2002)

5.5 Población.

Llamemos población a todo el conjunto de casos que concuerdan con una serie de especificaciones según Hernández. Para poder determinar una dicha población es necesario determinar ciertas características que nos ayuden a limitar y tener una mejor investigación y resultados, estas características son, niños de entre 8 y 10 años de edad, femeninos y masculinos.

5.6 Muestra: No probabilística.

La selección de los integrantes no depende de la posibilidad, si no de causas relacionadas con las características de la investigación y sus propósitos por lo tanto no es necesario un procedimiento mecanizado puesto que lo único que necesitamos son niños que cumplan el rango de edades, no es necesario que cumplan otro criterio así que seleccionamos un grupo de niños en edad escolar que nos ayude a implementar el programa, para poder registrar los resultados sin importar otras características puesto que lo importante son sus experiencias emocionales. (Sampieri, Baptista Lucio, & Fernandez Collado, 2014)

5.7 Instrumento de Prueba.

5.7.1 Observación.

Esta técnica es por excelencia la más conocida y las más recurrente en las investigaciones de cualquier ciencia, ya que gracias a esta se puede obtener información con respeto al comportamiento de cada individuo, se realizara esta técnica debido a que no se aran análisis probabilísticos de la muestra, solo se realizara la observación del grupo durante las sesiones así como también analizar como dichas sesiones les ayudan en su vida escolar, ya que por medio de nos podemos dar cuenta si a los niños se les hace interesante o no cada una de las sesiones del programa. (Sampieri, Baptista Lucio, & Fernandez Collado, 2014)

5.7.2 Entrevista.

La entrevista es uno de los elementos más utilizados para las investigaciones ya que gracias a esta es posible obtener información verídica de la persona o personas con las que se desea trabajar. Esta es un encuentro cara a cara con la única finalidad, de al menos una de las partes, de obtener la información que le será de utilidad para alguna investigación, por lo cual para este proyecto se recurrió a utilizarla obteniendo respuesta positiva de los entrevistados lo cual ayudo favorablemente para dicha investigación. (Castañeda Jimenez, De la Torre Lozano, Moran Rodriguez, & Lara Ramirez, 2002)

RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

6.1. Reporte general.

La siguiente información fue redactada con el análisis de los resultados observados durante la aplicación del programa de inteligencia emocional a niños de entre 8 y 10 años que cursan el tercero y cuarto año de primaria en la institución “Meliton Guzman I. Romero” con la finalidad de brindar las herramientas necesarias para canalizar las emociones negativas de una manera positiva y así mejorar su desempeño académico, social y familiar. Dicho programa se llevó a cabo en un periodo de dos meses con dos semanas, una sesión por semana que consta de 4 horas.

Primera sesión “Conociendo mis emociones”

Iniciamos el programa con la sesión número uno que tiene como objetivo principal lograr que el niño se dé cuenta de que son las emociones y las posibles reacciones que tiene al experimentar estas. Para ello se incluyó una serie de dinámicas gestálticas y de inteligencia emocional relacionadas con el tema para cumplir este objetivo. Se dio inicio a esta sesión con la presentación de las dos terapeutas que llevaran a cabo todo el programa y se dio una pequeña explicación de lo que se va a hacer en cada sesión y como se va a trabajar, poniendo ciertas reglas para la interacción y el trabajo terapéutico, también tratando de dar la confianza para que ellos puedan y quieran hablar sobre sus propias experiencias emocionales. Se parte de la primera dinámica que fue puesta para integrar al grupo y que se presenten para así tener una mejor interacción entre el grupo y las terapeutas, el grupo es participativo aunque se muestran un poco tímidos pues es

la primera sesión y apenas están conociendo a cada una de las terapeutas, sin embargo se muestran accesibles y cómodos en esta dinámica. Después de esta dinámica procedemos a explicar cada una de las emociones y como estas producen diferentes sensaciones las cuales nos llevan a reaccionar para lograr un equilibrio en el cuerpo, la mejor manera que encontramos para explicar las emociones fue proyectando una película la cual habla de estas y es con dibujos animados, para así lograr captar la atención de los niños sin dejar de explicar el tema de la sesión. Incluimos una dinámica que se llama fantasía guiada, en la cual una de las terapeutas guía a los niños mediante la fantasía para que logren crear un lugar el cual sea su refugio cada vez que ellos sientan que no pueden controlar sus emociones, en el cual encontraran todo lo que les hace feliz y les tranquiliza, un lugar en donde ellos tendrán el control de todo y podrán calmar alguna o varias de las emociones que se intensifican en diferentes situaciones cotidianas, la imaginación de los niños es fantástica, en la retroalimentación cada uno explico cómo es su lugar seguro y algunos incluyeron personas, objetos e incluso lugares que ya existen, mientras que otros crearon totalmente el lugar que quisieran visitar algún día o amigos que quisieran que existieran. Después de la dinámica, damos unos minutos de receso para que los niños coman y vayan al baño.

Regresamos a la sesión con una dinámica que es para reforzar la amistad y sobre todo para hacer que los niños expresen quien les cae bien, mediante el intercambio de algo que para ellos es valioso, la idea es que ellos sepan que es bueno ser agradecidos con las personas con las que convivimos y también para identificar a los niños que no son tan sociables o que para los demás no es

agradable compartir tiempo con ellos. Detectamos que los niños que tienen tendencia a enojarse por cualquier motivo o que gritan y pegan son aquellos que menos vidas recibieron por los demás, anteriormente, en el espacio en el cual explicamos las emociones, estos mismos niños nos hablaron de las emociones negativas y de cómo reaccionan ante ellas, incluso les costó trabajo detectar las emociones positivas en algunas situaciones cotidianas de ellos.

Terminando esta dinámica hablamos de cada una de las emociones y como pueden reaccionar las personas ante estas, también retomamos la dinámica anterior en la cual los niños que menos vidas recibieron expresaron como se sintieron al darse cuenta de esto y nos ayudó a explicar de mejor manera como nuestras emociones influyen en la convivencia con los demás, nos hacen más agradables o menos, dependiendo de cómo reaccionamos ante las emociones. Para reforzar esta información, utilizamos una dinámica gestáltica conocida como garabateo, en la cual el niño realiza infinidad de trazos en diferentes direcciones de la hoja para así crear gráficos que con su imaginación ayudaran a darle forma y crear una historia a través de esto. La idea de esta dinámica es que el niño exprese las emociones que tiene o vive en diversas situaciones de su vida y ver diversos escenarios, incluyendo los de sus demás compañeros, se debe reforzar las acciones positivas que ayudan a canalizar de manera correcta la intensidad que a veces presentas ciertas emociones y corregir aquellas que pueden causar conflictos con los que están a nuestra alrededor.

Cerramos con la sesión de mindfulness que lleva unos minutos, la idea de esta corriente alternativa es que los niños aprendan a estar presentes, conscientes

del momento exacto en el que se encuentran sin estar pensando en el pasado o en el futuro, para así ser conscientes de lo que sienten tanto físicamente como emocionalmente, con la finalidad de tener un mejor control de sus emociones para poder resolver conflictos de manera asertiva. Esto es posible mediante diversos ejercicios que hacen que ellos se enfoquen en su respiración para así estar enfocados en algo que es del presente, estos ejercicios son simples y cortos, serán implementados al final de cada sesión, en esta costo un poco de trabajo que estos 10 minutos permanecieran callados y enfocados pero es parte del proceso, poco a poco será más fácil para ellos centrar y mantener su atención en su propia respiración para que así puedan tener un mejor conocimiento de su cuerpo y por ende de sus emociones.

Los niños estuvieron bastante tranquilos y participativos, detectamos algunos niños a los cuales les cuesta mucho trabajo expresar lo que sienten e identificar lo que están sintiendo, incluso suelen ser los niños más tímidos del salón pero aprender rápido y esa es una ventaja. Tal vez el hecho de ser la primera sesión hace que ellos sean más tímidos porque no hay mucho trato con las terapeutas pero en la segunda parte de la sesión hubo más participación.

Segunda sesión “La cajita de los miedos”

El objetivo de esta sesión es enseñar las diversas reacciones que puede presentar ante el miedo y la forma de canalizar de manera positiva dicha emoción. Iniciamos esta sesión con una dinámica de inteligencia emocional que ayuda a

poner en movimiento el cuerpo para hacer que los niños estén más despiertos y logren entender mejor los temas que veremos en esta sesión.

El siguiente paso de la sesión es explicar que el miedo es una emoción primaria de defensa provocada por una situación de peligro, que puede ser real, anticipada por la previsión, evocada por el recuerdo o producida por la fantasía. Las conductas asociadas a la emoción de miedo tienen que ver con la evitación o el afrontamiento de la situación o evento que amenaza nuestra seguridad. Expresarle a ellos que el miedo es una emoción necesaria para nuestra supervivencia y que es normal sentir miedo, daremos herramientas para reconocer dicha emoción y para ayudarlos a canalizarla de una manera correcta, porque un exceso de miedo hará que evites demasiadas actividades y si no es canalizado de una manera correcta se volverá patológico y se volverá una fobia, enfatizando que a veces los miedos son aprendidos. Reforzamos esta información con una dinámica llamada “dibujando mis miedos” con el fin de que los niños reconozcan las cosas, personas o lugares que les producen miedo para así poder reconocer lo que su cuerpo experimenta cada vez que lo sienten y podamos ayudarlos a actuar de una mejor manera ante los estímulos que provocan esta emoción. La retroalimentación de cada dinámica brinda bastantes herramientas puesto que unos aprenden de otros que no solo existe una manera de reaccionar ante el miedo si no que son varias y todas tienen diferentes resultados, unos positivos y otros negativos, además de que ayuda a que los integrantes más tímidos del grupo tengan mayor confianza a la hora de expresarse ante este. Damos unos minutos de receso para que los niños coman, convivan y hagan lo que necesiten

hacer para liberar la carga que genera el trabajo terapéutico que estamos llevando.

Regresamos con una dinámica de inteligencia emocional que se llama ñañas y telarañas, en la cual hacemos que los niños experimenten miedo, mediante su imaginación para lograr enseñarles que cuando uno siente miedo también podemos defendernos con diversas conductas, sobre todo el hecho de que es bueno enfrentar aquello que te da miedo, en vez de darle la vuelta o quedarse sin hacer nada. Después de esto nos sentamos todos para dar lectura a una serie de cuentos con relación al miedo para comprender las diferentes maneras de reaccionar ante esto y sus posibles consecuencias, aquí después de cada libro, los niños tuvieron la oportunidad de expresar sus experiencias personales en las cuales pudimos observar cuales reacciones funcionan mejor e incluso crear nuevas formas de salir de esas situaciones de conflicto. Los niños se muestran más a gusto y son más participativos conforme avanza el programa.

La última dinámica es una fantasía guiada en la cual cada niño creara un lugar seguro para ir cada vez que experimenten miedo intenso, aunque también podrán usar el lugar seguro que crearon la sesión pasada, incluso podrán hacerle modificaciones, agregar o quitar cosas para que se sientan más tranquilos ahí, se hace la retroalimentación para platicar como es ahora su lugar seguro o para que comenten como es que se sienten estando en ese lugar, algunos niños nos comparten que cuando están enojados cierran sus ojos y visitan ese lugar para tratar de sentirse menos enojados o más felices.

La sesión finalizó con los 10 minutos de trabajo de mindfulness en la cual seguimos los ejercicios para aprender a respirar mejor y lograr enfocar la atención en ella y en la manera en que reacciona nuestro cuerpo, para ser conscientes de las sensaciones que experimenta el cuerpo y para estar más presentes en el momento que está transcurriendo, en esta sesión los niños estuvieron menos inquietos, aunque a varios de ellos les cuesta mucho trabajo estar en silencio y quietos, es por ello que estos ejercicios son cortos y en menor tiempo para poco a poco incrementar el tiempo de atención.

Tercera sesión “compartiendo mis alegrías”

En esta sesión el objetivo es que el niño sea capaz de reconocer, los objetos, los lugares, las personas, etc; que le provocan felicidad para que sea consciente de ello y pueda tratar de rodearse de esas personas o estar más tiempo en esos lugares o con esos objetos, para que tenga más momentos felices en su vida.

Iniciamos la sesión con una dinámica llamada “Yo me siento alegre cuando...” en la que los niños deben completar la frase con todo aquello que los haga sentirse alegres, teniendo un momento en el cual pensarán todos esos momentos en los cuales han experimentado alegría para así poder expresarlo al grupo, explicándonos porque creen que eso les produce alegría y como es que reconocen que es alegría lo que sienten. Detectamos que la mayoría de los niños

compartieron momentos en familia como los momentos en los cuales experimentaron alegría.

Utilizamos un espacio de 20 minutos para explicar que es la felicidad y que reacciones provocan en nuestro cuerpo así como los beneficios que tiene en nuestra salud y la importancia de esta emoción en el desarrollo del ser humano, también utilizamos este espacio para que ellos puedan expresar sus momentos felices, así como la manera en la que expresaron esa felicidad y como la reconocieron en sus cuerpos, también tratamos de que esos recuerdos sean usados de manera positiva a la hora de experimentar ciertas emociones negativas, la idea es que los niños recuerden que a pesar de que a veces tenemos malos momentos, los momentos buenos o felices compensan todo eso.

Para reforzar este trabajo utilizamos una dinámica gestáltica llamada “el rosal” la cual será utilizada para que el niño tenga una percepción de sí mismo cuando experimenta felicidad, con el concepto de que en cada momento feliz el florece de una forma adecuada. Utilizamos el trabajo anterior, todos los momentos felices para que pueda usar su imaginación y visualizarse siendo un rosal en todas esas experiencias de felicidad y debe plasmar en papel como se ve a sí mismo siendo un rosal, teniendo que utilizar una frase para titular su dibujo, dando el tiempo correspondiente a cada niño para que explique su título y nos platique de cómo es que se percibe a él en momentos felices mediante el dibujo del rosal que realizó.

Brindamos unos minutos para que los niños realicen lo que tengan que realizar para poder regresar a la segunda parte de la sesión y así continuar con el trabajo terapéutico de la emoción que se está trabajando. Regresamos con una dinámica de inteligencia emocional que consiste en recordar momentos felices y enfocarse en alguno, el que el niño prefiera para luego darle forma a este momento, tratar de que el niño identifique o le brinde un color a ese momento, incluso una forma para así conservarlo todo el tiempo, algunos le dieron forma de árbol, otros de pelota, algunos de estrella y diversos objetos que utilizaremos para traerlos en momentos de tensión o tristeza.

Nuestra siguiente dinámica está enfocada en enfatizar los momentos felices y momentos de enojo, utilizando diversas tonalidades de colores para identificar estos momentos en los dibujos que va a realizar, podrán utilizar diversas figuras las cuales representaras estos momentos recordados y serán identificados por los colores, para que el niño vea los diversos matices que imprimen las emociones en nuestra vida diaria, que no solo experimentamos una emoción si no que a lo largo de nuestras vidas estamos en constante cambio y que debemos aprender a reconocerlas pero sobre todo a saber sobrellevarlas. Hacemos la retroalimentación con la que cada niño se dará cuenta que emociones predominan más en su dibujo y por lo tanto en su vida para así darse cuenta de la importancia y las consecuencias que tiene en nuestras vidas.

Cerramos esta sesión con el trabajo de mindfulness que ayuda a enfocar de manera adecuada la atención a los momentos presentes para un mejor reconocimiento y manejo de las emociones, los niños parecen disfrutar de estos

últimos 10 minutos de la sesión aunque a algunos todavía les cuesta trabajo pero notamos que es más fácil poco a poco estar el tiempo requerido haciendo los ejercicios de respiración e incluso notamos que la tranquilidad en cada uno de ellos aumenta. También hemos tenido comentarios positivos de las maestras de los grupos, en cuanto a la atención que ponen en clase.

Cuarta sesión “Sorprendiéndonos”

En esta sesión trabajamos la emoción de sorpresa en la cual el objetivo es hacer que el niño conozca lo que logra sorprenderlo, para así saber lo que experimenta su cuerpo y la manera en la cual reacciona ante la sorpresa.

Esta sesión inicio con una dinámica que se tiene por nombre “el triangulo” y fue implementada para que el niño logre enfocar su atención a un sonido que será emitido por un instrumento musical que produce un sonido y tiende a desvanecerse unos segundos después, pero el eco que emite hace que sea difícil reconocer cuando este termina, la idea es que los niños confíen en sus habilidades para solucionar problemas aun cuando piensen que no es posible hacerlo, el trabajo de esta dinámica también consiste en estimular los sentidos al máximo para tener una mejor atención posteriormente.

Terminada la dinámica procedemos a explicar en qué consiste la emoción de sorpresa para exponer las reacciones que se presentan en el cuerpo, la importancia de esta y su función, también compartimos videos de personas haciendo cosas sorprendentes para que ellos logren entender cómo se produce la sorpresa y las reacciones que contiene esta emoción. Pudimos observar que esta

emoción no es muy conocida por los niños y que incluso les cuesta trabajo identificar las cosas que les sorprenden, pues muchos no creían que fuera una emoción.

La dinámica que se utilizó para reforzar esta información es conocida como “arcilla” en la cual le pedimos a los niños que utilicen arcilla o en este caso plastilina para crear una figura de sí mismos pero con súper poderes, la idea aquí es que los niños logren sorprenderse de sí mismos, notamos que algunos superpoderes resolvían de cierta manera algunas situaciones de conflicto que cada niño tenía en diferentes ámbitos de su vida y también los ayudaban a interactuar de mejor manera, notamos que muchos de ellos a la hora de la retroalimentación se sorprendieron de sus compañeros y entendieron como se siente su cuerpo al experimentar esta emoción, también se dieron cuenta que esta emoción siempre viene acompañada de otra.

Damos unos minutos para que ellos realicen actividades como comer, ir al baño o simplemente jugar y así logren despejarse un poco para dar inicio con la segunda parte de la sesión. Retomamos con una dinámica que estimula la imaginación de cada uno de ellos, pues consiste en realizar una historia sorprendente con el superhéroe que crearon en la dinámica pasada, cada uno de ellos creó una historia relacionada con algún problema que tenía constantemente en su vida cotidiana e intento dar solución con superpoderes, al contarla al grupo la mayoría se sintió a gusto con la respuesta que recibió por parte de sus compañeros pues la mayoría logro sorprenderse con los detalles que incluyeron en la historia. Hubieron un par de niños a los cuales les costó trabajo contar su

historia pues su imaginación no está muy desarrollada pero aun así lograron hacerla y contarla ante todos.

La siguiente dinámica fue una fantasía guiada que consistía en llevar su personaje a su lugar seguro y hacer que el hiciera cosas sorprendentes ahí, la idea de esto es que los niños puedan reconocer como experimenta su cuerpo la emoción de sorpresa y prestar atención a estas reacciones para poder identificar la emoción en otras ocasiones.

Por último, hacemos los ejercicios de respiración correspondientes a mindfulness, esta sesión se incrementó un poco el tiempo y fue difícil para la mayoría estar en silencio y concentrados pero creemos que el motivo fue que la sesión estuvo llena de estímulos y tal vez ellos no logran aun llevar a su cuerpo a un estado normal después de una sobrecarga de estímulos tan intensos.

Quinta sesión “Ira”

El objetivo de esta sesión es brindar herramientas para que el niño logre canalizar su ira de manera positiva, pues consideramos que esta emoción si no es controlada puede tener consecuencias negativas en el desarrollo social y emocional del niño. Debe aprender a reconocer que le hace sentir ira y cómo reacciona su cuerpo ante ella, además de enseñarle diversos escenarios con relación a esta emoción y en los cuales la manera de actuar ante esta nos lleva a diferentes situaciones positivas o negativas.

Iniciamos la sesión con una dinámica de inteligencia emocional que consiste en presentar diversas caretas características de cada emoción, cada integrante del grupo elegirá una para representar su estado de ánimo al inicio de la sesión, tomando en cuenta todo lo visto en las sesiones anteriores, lo cual hizo que fuera más fácil para los niños poder reconocer en ellos mismos las emociones experimentadas e incluso se mostraron más empáticos con aquellos compañeros que escogieron emociones negativas intentando entender por qué o simplemente respetando su estado de ánimo.

En los siguientes 20 minutos presentamos la información correspondiente a la emoción de la ira, tanto sus características y manifestaciones corporales como las consecuencias que pueden desencadenar las conductas negativas que se realizan cuando se experimenta dicha emoción, presentando diversos escenarios o situaciones que podrían detonar esta emoción para explicar fácilmente como a veces la mala manera de actuar puede llevarnos a tener conflictos mas grandes con los demás, pero si nos tomamos unos momentos para que la emoción disminuya lograremos tener una mejor de ver las cosas y reaccionar o solucionar los problemas.

Reforzamos este tema con una dinámica gestáltica que se conoce como “cuadros de ira” en la cual, guiamos a los niños en posibles escenarios en los cuales ellos podrían experimentar bastante ira por que las cosas no son como ellos quieren o no se complacen sus deseos por cualquier motivo, luego hacemos que plasmen en papel esta emoción, dejándose llevar por ella, realizando trazos en papel, de los cuales más adelante explicaran, como se sienten y que es lo que

ven en esos cuadros, ellos proyectan sus emociones a la hora de describir los cuadros, notamos como la emoción se intensifica a la hora de plasmarla en el papel pero a la hora de platicar lo que ven en él, esta emoción pierde intensidad e incluso en algunos niños perdió sentido de ser, al momento de preguntar el motivo de su ira, no supieron expresarlo o lo hicieron pero notaron que no tenía sentido seguir sintiendo ira por la razón que la sentían y decidieron dejar ir la emoción.

Nos tomamos unos minutos para que los niños realicen diversas actividades para despejarse y que puedan regresar a terminar la sesión. Proseguimos con una dinámica que trata de hacer que los niños identifiquen en que partes del cuerpo sienten el enojo para que identifiquen de mejor manera cuando están experimentando dicha emoción y puedan tener un mejor control a la hora de actuar enojados, la retroalimentación muestra que la mayoría de ellos identifica el enojo en el estómago y cabeza, hacen una exploración en los recuerdos de aquellas veces en las que se han sentido enojados y como han sentido su cuerpo pero en la mayoría de historias no logran entender por qué se molestaron tanto e incluso muestran confusión a la hora de explicar toda la historia. Se encuentran muy participativos en este tema y muestran mucha empatía a la hora de escuchar a sus compañeros compartiendo sus experiencias de enojo e ira, como tratando de entender de mejor manera el motivo de su ira. Reforzamos la dinámica con información complementaria acerca de las partes del cuerpo que sienten la ira y damos una breve explicación del porque estas sensaciones.

Sexta sesión:

En esta sesión en la cual hablamos del asco se llevó a cabo la dinámica Gestáltica llamada Dramatización creativa referente a esta emoción en la cual los niños se sintieron con un poco de miedo e incertidumbre al no saber qué es lo que probarían algunos antes de iniciar ya comenzaban a sentir una sensación de asco, ya posterior a esto los niños nos platicaron como se sentía que las sensaciones presentaban y cómo fue que lograron controlar su asco ante lo que probaron, ante esta dinámica dos de los menores se resistían a realizarla ya que ellos mucho antes de que comenzaran a probar los alimentos espesaron a tener una sensación de asco y por tanto se negaban a estar en la actividad pero se habló con ellos y se logró hacer que participaran.

En esta sesión lo que más les agradó fue la terapia de Mindfulness ya que se encontraban relajados y ya no tenían esa sensación de asco que comenzaron a sentir con la actividad anterior.

Séptima sesión:

En esta ocasión al llegar ante el grupo los niños estaban con una actitud positiva para llevar a cabo todas las dinámicas que se les presentaran, todos participaron en la dinámica integradora sin ningún problema, ante la exposición del contenido de la emoción que se hablaría en esta ocasión los niños se mostraron muy participativos.

En una de las dinámicas los niños hicieron memoria de las ocasiones en que tuvieron ese sentimiento y se sintieron liberados al realizar la dinámica de la

cárcel de las culpas ya que ahí pudieron dejar ese sentimiento que en un principio se les hizo algo difícil redactar ese sentimiento pero posteriormente fue algo más fácil ya que este sentimiento que pueden llegar a sentir los niños el adulto no le da mucha importancia pero para el menor es algo muy fuerte y puede llegar a afectar en su desempeño escolar y en su autoestima ya que piensa constantemente en lo ocurrido, y al realizar la actividad se sintieron mejor.

Octava sesión:

Esta fue una de las sesiones que les gusto pero que a su vez les ocasiono un pequeño conflicto ya que en una de las dinámicas se tuvieron que disfrazar y salir del salón donde nos encontrábamos, al mencionarles esto los niños comenzaron a negarse a salir pero si se querían disfrazar, uno de los menores comento que “ni loco lo aria” ya que se sentiría mal al salir del salón ya después de platicar con ellos decidieron salir y caminar un rato por la institución al regresar al salón cada uno nos platicó que fue lo que sintieron uno de ellos nos mencionó que se sentía un poco mal ya que se apeno al realizar la actividad.

En cuanto al contenido del tema los niños estuvieron atentos a lo que se les explicaba, al finalizar el tema se realizó la siguiente dinámica pintando con los pies, unos niños se negaban a quitarse los zapatos ya que les daba mucha pena que les vieran sus pies pero cuando vieron lo que se realizaría decidieron participar y se les olvido por un rato la vergüenza y pudieron realizar la actividad sin ningún problema.

Novena sesión:

A los niños en esta sesión se les dificultó un poco entender el tema y reconocer que en ciertas ocasiones pueden llegar a presentar esa emoción ya que piensan que lo que han realizado está bien y para lograr que el niño comprendiera el tema se realizó el trabajo con arcilla plástica, para iniciar la dinámica se les narró una pequeña historia acerca de un niño que es orgulloso y se les pidió que al ir escuchando la historia ellos fueran moldeando su arcilla lo cual les agradó mucho y al final cada uno pudo expresar lo que sintió y lo que pensaba acerca del cuento que se les había relatado.

En esta ocasión fue una sesión algo pesada ya que algunos niños no tenían ganas de participar ya que días antes una de las maestras les aplicó examen y estaban con la incertidumbre de qué calificación sacarían esto provocó el poco interés en la realización de los temas y dinámicas ya que su pensamiento estaba en su calificación, ya para finalizar se logró relajar a los niños mediante las sesiones de Mindfulness lo que les ayudó a estar mejor. Ya para terminar se les comentó que para la siguiente vez que nos viéramos sería la última por lo que ellos preguntaron el porqué, dándoles a conocer que se terminaba el trabajo con ellos.

Decima sesión:

En esta última intervención ante el grupo se trabajó cada una de las emociones ya vistas con anterioridad. Preguntándoles si ya tenían un poco más claro que las emociones son algo que siempre se presentaría en sus vidas pero que ellos tienen la capacidad de manejarlas de una manera positiva.

Los maestros nos comentan que los niños han logrado tener un avanzado académicamente significativo y que algunos niños controlaron en gran parte la vergüenza al exponer algún tema o hablar para expresar sus ideas teniendo también una mejor convivencia entre ellos y sus compañeros de otros grupos, y al platicar con algunos padres de familia nos hacían mención que sus hijos trataban de controlar sus emociones tales como el enojo, la ira.

De igual manera nos pudimos percatar de que los niños lograban manejar de una forma positiva sus miedo ya que a pesar de que ciertas dinámicas se les complicaban ellos trataban de realizarlas lo mejor posible esto les ayudo en su manejo positivo de cada una de sus emociones

CONCLUSION

La presente investigación se realizó con el propósito de ayudar a los niños a detectar, conocer y con esto lograr manejar sus emociones. Al realizar dicha investigación nos percatamos de que los menores no sabían identificar las emociones y lo que esta les llegaba a provocar ya que no contaban con el conocimiento de cada una de ellas o al menos no de la mayoría.

Esto provoco que dicho programa se realizara con un poco más de dinámica para que al momento de la explicación de cada una de las emociones fuese más fácil la comprensión de los niños, con todo esto se logró que poco a poco los niños pudiesen comprenderlas, lo que tuvo como respuesta positiva la participaban activa y entusiasta de parte de los menores en las dinámicas que se realizaban.

Los resultados de dicho programa fueron sumamente favorables para la investigación ya que el comportamiento y rendimiento escolar de los niños en gran medida tiene que ver con el poco o en su totalidad desconocimiento de sus emociones. Gracias a la observación que se realizó antes y después de la aplicación del programa nos dimos cuenta que los grupos de tercero y cuarto año de primaria, lograron tener un avance en el aspecto académico y en la atención en clases, en cuanto a su relación con sus semejantes los menores presentan una mejor relación cuando se les pide trabajar en equipo o en alguna dinámica fuera del salón de clase. El menor al obtener tal conocimiento logra darse cuenta de

cómo reaccionarse ante dicha emoción y logrando con esto manejarla en gran medida, todo este conocimiento le ayudara de igual manera en la relación en su familia.

Es de suma importancia que los menores tengan conocimiento y aprendan a manejar sus emociones a temprana edad ya que esto les será de utilidad cuando entren a la etapa de la adolescencia. Los padres suelen prestar poca atención acerca de ese tipo de temas que llegan afectar a sus hijos la mayor parte del tiempo puesto que se involucran muy poco en dicha cuestión.

El programa implementado en la escuela basado en dinámicas las cuales ayudan a que ellos aprendan a manejar sus emociones, cuando se les presenten sucesos que suelen estresarlos y por ende su conducta será más asertiva.

GLOSARIO

Ansiedad: Estado mental que se caracteriza por una gran inquietud, una intensa excitación y una extrema inseguridad. Angustia que acompaña a algunas enfermedades, en especial a ciertas neurosis.

Aprendizaje: Se denomina aprendizaje al proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, posibilitado mediante el estudio, la enseñanza o la experiencia. Dicho proceso puede ser entendido a partir de diversas posturas, lo que implica que existen diferentes teorías vinculadas al hecho de aprender.

Asertividad: Habilidad social que se trabaja desde el interior de la persona. Se define como la habilidad para ser claros, francos y directos, diciendo lo que se quiere decir, sin herir los sentimientos de los demás, ni menospreciar la valía de los otros, sólo defendiendo sus derechos como persona. Dicha habilidad se sitúa en un continuo, donde en el centro se encuentra la asertividad, y en los extremos a un lado y a otro de ella, se encuentran la pasividad y la agresividad. Con un ejemplo será más fácil de ilustrar.

Atención: la atención es una cualidad de la percepción que funciona como una especie de filtro de los estímulos ambientales, evaluando cuáles son los más

relevantes y dotándolos de prioridad para un procesamiento más profundo. Por otra parte, la atención también es entendida como el mecanismo que controla y regula los procesos cognitivos. Hay ocasiones en que incluso actúa de manera inconsciente.

Autoconcepto: Es la opinión que una persona tiene sobre sí misma, que lleva asociado un juicio de valor.

Autoconocimiento: El autoconocimiento es resultado de un el proceso reflexivo mediante el cual la persona adquiere noción de su persona, de sus cualidades y características.

Canalizar: Conducir algo en una dirección determinada.

Catarsis: Entre los antiguos griegos, purificación de las pasiones del ánimo mediante las emociones que provoca la contemplación de una situación trágica. Liberación o eliminación de los recuerdos que alteran la mente o el equilibrio nervioso.

Conducta: Está relacionada a la modalidad que tiene una persona para comportarse en diversos ámbitos de su vida. Esto quiere decir que el término

puede emplearse como sinónimo de comportamiento, ya que se refiere a las acciones que desarrolla un sujeto frente a los estímulos que recibe y a los vínculos que establece con su entorno.

Consciencia: Con origen en el vocablo latino conscientia (“con conocimiento”), la consciencia es el acto psíquico mediante el cual una persona se percibe a sí misma en el mundo. Por otra parte, la consciencia es una propiedad del espíritu humano que permite reconocerse en los atributos esenciales.

Dicotomía: División de un concepto o una materia teórica en dos aspectos, especialmente cuando son opuestos o están muy diferenciados entre sí.

Emoción: Se denomina emociones a todas aquellas sensaciones y sentimientos que posee el ser humano al relacionarse con sus semejantes y con el medio en general.

Estrategias: Serie de acciones muy meditadas, encaminadas hacia un fin determinado.

Estrés: Estado de cansancio mental provocado por la exigencia de un rendimiento muy superior al normal; suele provocar diversos trastornos físicos y mentales. Conjunto de alteraciones que se producen en el organismo como respuesta física ante determinados estímulos repetidos, como por ejemplo el frío, el miedo, la alegría, etc.

Frustración: Para la psicología, la frustración es un síndrome que presenta síntomas diversos. De todas formas, estos síntomas están todos vinculados a la desintegración emocional, que se vive en diferentes niveles y con múltiples causas y consecuencias.

Gestalt: Se conoce con el nombre de Gestalt a aquella corriente de la psicología surgida en Alemania allá por el siglo XIX, que tuvo entre sus promotores a los psicólogos Max Wertheimer, Wolfgang Köhler, Kurt Koffka y Kurt Lewin y que promovía el siguiente axioma: el todo es más que la suma de las partes, el cual en definitivas cuentas terminó siendo la mejor identificación para describir el pensamiento de esta reconocidísima y polémica escuela de psicología.

Inadaptación: es la incapacidad que manifiesta una persona a la hora de adaptarse a una situación determinada dentro del entorno en el cual vive y se desarrolla.

Infancia: es la etapa de la existencia de un ser humano que se inicia en el nacimiento y se extiende hasta la pubertad. El concepto también se emplea para nombrar a la totalidad de los niños que se encuentran dentro de dicho grupo etario.

Inteligencia Emocional: La inteligencia emocional es la capacidad de procesamiento de la información emocional que sirve para adaptar nuestra conducta y procesos mentales a una determinada situación o contexto. Cuanta mayor capacidad tengamos de resolver este tipo de problemas, mayor inteligencia emocional tendremos.

Mindfulness: Ha sido traducida al español en diferentes formas, todas compuestas a falta de una palabra que de con el significado original. Las traducciones más comunes son Atención Plena, Plena Conciencia, Presencia Mental y Presencia Plena/Conciencia Abierta entre otras.

Morfología: En biología, la morfología es la disciplina encargada del estudio de la estructura de un organismo o sistema y sus respectivas características. Esto incluye aspectos de la apariencia externa (forma, color, estructura) así como aspectos de la estructura interna del organismo como huesos y órganos. En

contraste con la fisiología que estudia principalmente la función de estas estructuras.

Paciente: El término suele utilizarse para nombrar a la persona que padece físicamente y que, por lo tanto, se encuentra bajo atención médica.

Técnicas: Esta noción sirve para describir a un tipo de acciones regidas por normas o un cierto protocolo que tiene el propósito de arribar a un resultado específico, tanto a nivel científico como tecnológico, artístico o de cualquier otro campo. En otras palabras, una técnica es un conjunto de procedimientos reglamentados y pautas que se utiliza como medio para llegar a un cierto fin.

Terapeuta: Se denomina terapeuta a aquel individuo que ostenta habilidades especiales logradas a través de la formación y de la experiencia, ya sea en una o más áreas de la asistencia sanitaria, y cuya labor preeminente es ofrecer apoyo a los pacientes que lo demanden; en tanto, el mencionado apoyo que brinda podrá ser de diferentes índoles, normalmente, se encuentra especializado en un área determinada o función y se enfocará, ya sea junto a su cliente o paciente, en la consecución de las metas establecidas.

BIBLIOGRAFIA

- Baena Paz, G. (2003). *Como desarrollar la inteligencia emocional*. Mexico: Trillas.
- Castañeda Jimenez, J., De la Torre Lozano, M., Moran Rodriguez, J., & Lara Ramirez, L. (2002). *Metodologia de la investigacion*. Mexico: Mc Graw Hill.
- Comas, S. (2016). *Burbujas de paz*. Barcelona: Penguin Random House .
- Feixas, G., & Miró, M. (1993). *Aproximaciones a la psicoterapia*. Barcelona: Paidos Iberica, S.A.
- Galimberti, U. (2002). *Diccionario de Psicologia*. Mexico: Siglo Veintiuno Editores.
- Hurlock, E. B. (1988). *Desarrollo del niño*. Mexico: McGraw-Hill.
- Kabat Zinn, J. (2013). *Mindfulness para principiantes*. Barcelona: Kairos, S.A.
- Oaklander, V. (1992). *Ventana a nuestros niños*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Palmero, F., Fernandez Abascal, E., Martinez, F., & Choliz, M. (2002). *Psicologia de la motivacion y la emocion*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Papalia, D. E. (2001). *Desarrollo humano*. Colombia: Mc Graw Hill.
- Parra Delgado, M., Montañés Rodriguez, J., Montañés Sánchez, M., & Bartolome Gutiérrez, R. (2002). Conociendo mindfulness. *Revista de la Facultad de Educacion de Albacete*, 27.
- Piñeiro, B. (2016). *Educar las emociones en la primera infancia*. barcelona.
- S. Sahakian, W. (1982). *Historia de la psicologia*. Mexico: Trillas.
- Sampieri, R. H., Baptista Lucio, P., & Fernandez Collado, C. (2014). *Metodologia de la investigacion*. Mexico, D.F.: Mc Graw Hill.
- Sanchez Escobedo, P. A. (2008). *Psicologia Clinica*. Mexico: El Manual Moderno.
- terapia de juego*. (10 de 12 de 2017). Obtenido de www.terapiadejuego.es