

UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

Carrera de Psicología

HABILIDADES EMOCIONALES DE UN PRIMER AÑO BÁSICO EN UN COLEGIO
MUNICIPAL DE QUILICURA.

Profesora Guía: Rosa Molina Jara

Metodólogo: Francisco Kamann

Alumno: Oscar Andrés Puebla Vargas

Tesina para optar al grado de Licenciado en Psicología

Santiago, 23 de Enero de 2012

RESUMEN

El siguiente trabajo de investigación busca conocer las habilidades emocionales de los niños y niñas del primer año C del Colegio María Luisa Sepúlveda de la Comuna de Quilicura, Región Metropolitana. Por medio de técnicas metodológicas (entrevista y observación) que pretenden entregar un acercamiento válido a la realidad existente. A la vez se efectúa un acercamiento a constructos como inteligencia emocional, comunicación emocional y su implicancia en las relaciones sociales al interior del aula, aspectos que se han posicionado paulatina, pero progresivamente, en el discurso actual de la educación formal, realizando así una perspectiva epistemológica que posiciona a la emoción en el centro de la experiencia humana.

Finalmente se discuten los principales hallazgos, relacionándolos con la teoría y argumentación de base que posee la investigación.

Conceptos Clave: habilidades emocionales, inteligencia emocional, comunicación emocional.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	6
1.1 Planteamiento del Problema: Antecedentes.....	5
1.2 Formulación del Problema.....	16
1.3. Relevancia.....	19
2. OBJETIVOS.....	21
2.1. Objetivo General.....	21
2.2. Objetivos Específicos.....	21
3. MARCO TEÓRICO.....	22
3.1 El Lugar de la Emoción.....	22
3.2 La Inteligencia Emocional.....	26
3.3 Comunicación Emocional.....	27
3.4 Desarrollo Emocional de 6 a 12 años.....	30
3.4.1 Conciencia Emocional.....	30
3.4.2 Regulación Emocional.....	31
3.4.3 Autonomía Emocional.....	32
3.4.4 La Empatía.....	32
3.4.5 Habilidades Emocionales.....	33

4. MARCO METODOLÓGICO.....	35
4.1 Enfoque Metodológico.....	35
4.2 Tipo de Investigación y Tipo de Diseño.....	37
4.3 Delimitación del campo a estudiar.....	38
4.3.1 Universo.....	38
4.3.2 Tipo de Muestreo.....	38
4.3.3 Muestra.....	39
4.4 Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información.....	39
4.4.1 Observación No Participante.....	39
4.4.2 Entrevistas.....	42
4.5 Plan de Análisis.....	44
4.5.1 Análisis de Contenido: Observación y Entrevista.....	44
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	47
5.1 Análisis de Contenido: Observación y Entrevistas.....	47
5.1.1 Paso Uno: Definición del material.....	47
5.1.2 Paso Dos: Situación de Obtención de Datos.....	48
5.1.3 Paso Tres: Dirección del Análisis.....	48
5.1.4 Paso Cuatro: Técnica Analítica.....	49

5.1.5 Paso Cinco: Análisis de Resultados.....	50
5.1.5.1 Entrevistas: Resultados.....	50
5.1.5.2 Observaciones: Resultados.....	54
6. CONCLUSIÓN.....	57
7. BIBLIOGRAFÍA.....	60
8. ANEXOS.....	63

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Planteamiento del Problemas: Antecedentes.

La gran mayoría de los padres espera que sus hijos, además de crecer sanos y fuertes, respondan de manera adecuada al mundo social. Uno de los primeros acercamientos al mundo social que enfrentan niños y niñas ocurre en el ambiente escolar. En la presente investigación abordaremos este campo particularmente esencial para nuestra cultura, se trata de una de las instituciones pilares de la sociedad occidental, La Escuela.

Ésta ha sido definida como cualquier centro docente, centro de enseñanza, centro educativo, colegio o institución educativa, es decir, toda institución que imparta educación o enseñanza (www.wikipedia.org).

Sin embargo, para autores como Paulo Freire la escuela es algo más, se trataría de “el lugar donde se hacen amigos. No es edificios, salas, cuadros, programas, horarios, conceptos. Escuela es, sobre todo, gente. Gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima. Importante en la Escuela no es sólo estudiar, no es sólo trabajar, es también crear lazos de amistad”. Para Freire La Escuela como institución es más que un centro de enseñanza, se trata del resultado de las interacciones sociales que en ella ocurren, serían éstas las que le dan forma y vida a tal espacio (paradigmaeducativo35.blogspot.com/2011).

Es en este espacio, donde ocurren una infinidad de fenómenos relevantes de investigar que nos centraremos en lo que ocurre al interior del aula, donde suceden una serie de interacciones interpersonales, que como

veremos, favorecen o no, el aprendizaje de habilidades y saberes que permitirán el mejor o peor desempeño futuro de niños y niñas en el entramado social.

Ya algunos investigadores se han percatado de la importancia de los procesos interaccionales que se dan al interior del aula, según éstos, tendrán una alta incidencia en la efectividad de los aprendizajes esperados, es así que académicos de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) han llevado a cabo una investigación que busca precisamente conocer cuales son los aspectos que influyen mayormente en este fenómeno. Se han percatado de la incidencia que poseen los factores emocionales presentes al interior del aula, por lo que ha decidido investigar las percepciones que tiene el estudiante de su propia disposición emocional al interior del aula con la finalidad de determinar cuan relevante resulta para el cumplimiento de los objetivos pedagógicos (Ibañez, I., Barrientos, F., Delgado, T., Geisse, G., 2004). Aparece entonces una preocupación por los factores emocionales que intervienen en la dinámica relacional o interaccional que se da al interior, ya no de La Escuela, sino del aula.

Otros autores han ido más lejos señalando que “en la sociedad de hoy, y más aún en la de mañana, el camino del éxito pasa por la confianza en uno mismo, por la autonomía y la soltura relacional. Las aptitudes para comunicarse y el dominio de las emociones, éstas son ahora al menos tan importantes como las cualidades técnicas” dando cuenta de la relevancia de las habilidades emocionales con que deben contar hoy los niños y niñas para

desenvolverse adecuadamente en el entorno social, y por supuesto, escolar (Filliozat, 2001).

La misma autora señala que la gran mayoría de los comportamientos que en el futuro son rechazados, como la violencia y la dependencia relacional, ocultan carencias, heridas relacionales y fracasos en la comunicación, en definitiva problemas interpersonales, producto de la carencia de habilidades emocionales y sociales, para ella “se hace urgente aprender a identificar, a nombrar, a comprender, expresar, a utilizar positivamente las emociones, so pena de convertirnos en esclavos de ellas” (Filliozat, 2001).

Shapiro dirá al respecto “de todas las habilidades emocionales que su hijo desarrollará, la de llevarse bien con el resto, es la que contribuirá más a su sentido del éxito y de satisfacción en la vida”. Y es que según señala este autor, para desempeñarse efectivamente en un mundo social, el niño necesita aprender a reconocer, interpretar y responder de manera adecuada a las situaciones sociales, juzgando la forma de conciliar sus necesidades y expectativas con las de los demás (Shapiro, 2001).

Los psicólogos Peter Salovey de la Universidad de Harvard y John Mayer de la Universidad de New Hampshire en Shapiro (2001), utilizaron por primera vez en 1990 el término “Inteligencia Emocional” para describir las cualidades emocionales que parecen tener importancia para el éxito. Estas incluyen: la empatía; la expresión y comprensión de los sentimientos;

el control de nuestro genio; la independencia; la simpatía; la capacidad de resolver problemas de manera interpersonales; el respeto (Shapiro, 2001).

El entusiasmo respecto del concepto de inteligencia emocional comienza a partir de sus consecuencias para la crianza y educación de los niños, pero se extiende a casi todas las relaciones y emprendimientos humanos (Shapiro, 2001).

Nosotros en tanto utilizaremos el término habilidad emocional, refiriéndonos a la puesta en práctica de la denominada inteligencia emocional.

El concepto de habilidad proviene del término latino “habilitas” y hace referencia a la capacidad y disposición para algo. Según detalla el diccionario de la Real Academia Española (RAE), la habilidad es cada una de las cosas que una persona ejecuta con gracia y destreza y el enredo dispuesto con ingenio, disimulo y maña (www.rae.es). En otras palabras, la habilidad es el grado de competencia de una persona frente a un objetivo determinado (Székeley, 1983).

De la preocupación existente de parte de los investigadores y profesionales del área de la educación, surge el tema de la incidencia que pueden tener las dificultades en el aula para la salud mental de los niños y niñas, por ejemplo en el ámbito internacional, los estudios en salud mental infantil, en niños de 3 a 15 años, arrojan una prevalencia de 10 a 20% de problemas persistentes y socialmente discapacitantes. La investigación en epidemiología aplicada en USA (Shepard Kellam, 1980-1997), identifica

predictores tempranos (agresividad, timidez, bajos logros académicos) de trastornos psiquiátricos en adolescentes (depresión, delincuencia, adicción). A la vez, hay evidencia que demuestra que intervenciones tempranas y continuas en el tiempo en poblaciones vulnerables (antes de los 6-8 años) mejoran el desarrollo biológico, afectivo y social de los niños, lo que produce en ellos una mejor salud, mejores habilidades y mayor bienestar social, observable en toda la vida futura (High/Scope Perry Preschool Program, 1993. International Cognitive Problem Solvin, 1988) (JUNAEB, 2009).

Al parecer los problemas psicosociales al inicio de la escolaridad, se traducen en conductas desadaptativas presentes en los niños, observables en la sala de clases por sus profesores y en el hogar por sus padres. En Chile, estudios en escolares de primer ciclo básico (Fondecyt, 1992-1998) han mostrado prevalencias de desordenes psiquiátricos del orden del 24,2% en que el 6,2% corresponde a trastorno de la actividad y la atención. El 17,2% de esos niños, presentan limitaciones en su desempeño escolar. Las conductas agresivas con hiperactividad corresponden a las conductas de riesgo más frecuente de los niños de este estudio, a los que se suman antecedentes de variables familiares asociadas significativamente al riesgo de trastornos psiquiátricos en los niños (JUNAEB, 2009).

Es precisamente en esta línea que el estado ha buscado intervenir tempranamente con programas cuyos objetivos se relacionan con lo antes mencionado, uno de ellos es el Programa Habilidades para la Vida de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), que entiende la

salud mental infantil como la capacidad para establecer y sostener relaciones interpersonales satisfactorias, y un desarrollo progresivo y persistente (JUNAEB, 2009).

Para esta institución, la salud mental en esta etapa del desarrollo se relaciona con la capacidad de aprender con logros apropiados a la edad y con la construcción de la conciencia moral en concordancia con el bien común. Según señala el mismo programa, en la etapa escolar los problemas de salud mental surgen de un grado de “malestar” psicológico y de la presencia de conductas desadaptativas que el niño presenta en sus contextos naturales, como el hogar y la escuela (JUNAEB, 2009).

JUNAEB que es una institución pública que ejecuta programas asistenciales e interviene en escuelas de bajos recursos y alta vulnerabilidad, buscando favorecer, la igualdad de oportunidades, la mantención y el éxito en el sistema escolar de los educandos (JUNAEB, 2009).

El programa HPV focaliza su acción en escuelas municipales y particulares subvencionadas, ubicadas en comunas con elevados índices de riesgo psicosocial, como es el caso de La Escuela María Luisa Sepúlveda de la Comuna de Quilicura, campo de la presente investigación. En dichas intervenciones incorpora a niños y niñas (4 a 9 años) desde el 1° y 2° nivel de transición de la educación parvularia, hasta el 3° básico (JUNAEB, 2009).

Son beneficiarios del programa los escolares, sus padres, profesores, y la comunidad escolar en general, de escuelas que cumplen con

los criterios de focalización establecidos por JUNAEB, antes mencionados. A partir del año 2004, la expansión del programa prioriza la incorporación de establecimientos educacionales con alto porcentaje de niños y niñas pertenecientes al Programa Chile Solidario (JUNAEB, 2009).

El programa cuenta con un procedimiento que busca detectar problemas psicosociales y conductas de riesgo, ello se lleva a cabo en alumnos de 1° básico, para lo cual utiliza instrumentos validados en Chile. Estos instrumentos evalúan, a través de los profesores, el desempeño de los niños en la sala de clase y a través de los padres, el comportamiento de los niños en el hogar (JUNAEB, 2009).

Los instrumentos entregan información categorizada de los recursos cognitivos, emocionales, afectivos y sociales de cada niño, traducidos en conductas observables para los padres y profesores y en constructos de medición de riesgo que permiten dimensionar el tipo de riesgo de cada niño (JUNAEB, 2009).

Los instrumentos de detección de riesgo utilizados en el programa HPV, JUNAEB son:

1. Instrumento de detección para profesores: “Observación de la Adaptación en la Sala de Clase” TOCA-RR, cuyo título original es “Teacher Observation of Classroom Adaptation”, diseñado por le Dr. Sheppard Kellam (USA). La versión actual de este instrumento fue adaptada para su utilización en el programa HPV, el año 2002 (publicado en revista de Psicología Universidad de Chile, 2004), (JUNAEB, 2009).

El TOCA-RR se administra individualmente al profesor jefe de curso de primero básico, quien debe responder las preguntas del cuestionario sobre cada uno de sus alumnos, las que son leídas por él en conjunto con un examinador.

El instrumento detecta, de manera específica, los siguientes factores de riesgo:

- Factor “Aceptación de la Autoridad” (AA): se relaciona con conductas agresivas y desobediencia.
- Factor “Contacto Social” (CS): se refiere a la dificultad de integración social con pares, de participación en actividades y en la relación con profesores.
- Factor “Logros Cognitivos” (LC): se relaciona con la desmotivación para el aprendizaje y baja eficiencia en el trabajo escolar.
- Factor “Madurez Emocional” (ME): se refiere al bajo grado de autonomía e independencia emocional, según niveles esperados para la edad.
- Factor “Atención y Concentración” (AC): incapacidad de prestar atención, dificultad para persistir en la tarea distractibilidad.
- Factor “Nivel de Actividad” (NA): incapacidad de permanecer tranquilo y presencia de conductas hiperactivas.

- De acuerdo a la presencia y distribución de estos factores, según puntaje de riesgo individual, el HPV construye “Perfiles de Riesgo”.

2. Instrumento de detección para padres: “Cuestionario Pediátrico de Síntomas” PSC, cuyo título original es “Pediatric Symptom Checklist”, diseñado por el Dr. Michael Jellinek (USA) (JUNAEB, 2009).

El PSC contiene 33 preguntas acerca de conductas de riesgo y problemas emocionales frecuentes en los niños, que se puntúan de 1 a 3. Entrega un puntaje global que refleja la opinión del padre o madre acerca del funcionamiento psicosocial del niño. El cuestionario tiene un punto de corte; un puntaje igual o superior a este valor indicaría que el niño presenta perfil de riesgo conductual, según la visión de los padres (JUNAEB, 2009).

Las actividades de detección se realizan cada año con los niños que ingresan al 1° de enseñanza básica, según orientaciones técnicas y programáticas del HPV, entregadas por el programa de salud del estudiante del nivel nacional. Los principales aspectos considerados en la detección del riesgo son:

- Aplicación de TOCA-RR y PSC a toda la matrícula de 1° de Enseñanza Básica.
- Aplicación a través de encuestadores capacitados, por el equipo HPV.
- El TOCA-RR requiere a lo menos tres meses de conocimiento de los niños del curso, por parte del profesor.

- La auto-aplicación del PSC se programa de acuerdo al calendario de reuniones de padres y apoderados, el equipo HPV asesora al profesor.
- Para los PSC que no sean contestados en reuniones, se considera la citación a los padres por parte del profesor. En los casos en que el padre no asista a entrevista, se planifica el envío del PSC a la casa, a través de comunicación del profesor.

1.2 Formulación del Problema y Pregunta de Investigación.

Niños y niñas a los seis años inician una etapa en la que se produce un aumento de los campos de interés y de los conocimientos, de la curiosidad ambiental y un aumento de la socialización. Se produce también un desplazamiento progresivo de la afectividad hacia un tipo de comunicación más amplia y externa de la que hasta ahora tenía el niño y que volcaba sobre el ámbito familiar. Se va independizando e iniciando un proceso de desprendimiento afectivo de los padres, una nueva etapa de desarrollo en la que construyen nuevos intereses, necesidades, retos y desarrollan nuevas formas de expresión y de relación con los demás, todo ello en un nuevo entorno, la Escuela (Agnes Renom Plana, 2003).

Con el transcurso del tiempo los modelos o referentes sociales varían, siendo la familia el primer modelo en la edad temprana. Al llegar a la escuela el educador entra a formar parte de esos modelos y proporciona estímulos diferentes a imitar. A medida que se va adquiriendo mayor capacidad cognitiva, se amplía la relación social y crece la posibilidad de control emocional condicionado por la propia cultura (Agnes Renom Plana, 2003). El ambiente escolar suma relevancia entonces a partir de ese momento, convirtiéndose en el espacio por excelencia donde se darán en adelante las interacciones sociales.

En Chile se han desarrollado importantes esfuerzos a nivel de políticas de salud enfocadas en el área materno infantil, lo que ha permitido elevar el nivel de salud de la población del país, pero que a la vez ha dejado

en evidencia una importante debilidad en la atención existente en otros grupos, el escolar y el adolescente donde las intervenciones se han realizado en salud bucal, oftalmológica principalmente, dejando en un segundo plano el área de salud mental (JUNAEB, 2009).

Esto resulta comprensible si entendemos que vivimos en una cultura donde el ser humano es entendido preeminentemente como un ser racional, y donde frecuentemente se señala que lo que distingue al ser humano del resto de los animales es su ser racional. Decir que la razón es lo que caracteriza a lo humano es auto-engañarse, esto porque nos deja ciegos frente a la emoción la cual es desvalorizada como algo animal o como algo que niega lo racional. Es decir, en el acto de declararse un ser racional se está viviendo en una cultura que desvaloriza las emociones, obviando el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye finalmente nuestro vivir humano, menguando entonces que todo sistema racional tiene su fundamento emocional (Maturana, 1994).

Se asume aquí la concepción de emociones como disposiciones corporales dinámicas que permiten en cada momento el surgimiento de distintos dominios de acción posibles (Maturana, 1990). Si las emociones son disposiciones corporales dinámicas que especifican el ámbito de acción de los seres humanos en cada momento, entonces es de gran importancia develar las habilidades emocionales con que cuentan los estudiantes para lidiar con la complejidad del entramado intersubjetivo en el que deberán desenvolverse.

De lo anteriormente expuesto, surge la relevancia que para esta investigación tienen las interacciones al interior del aula, y en particular las habilidades emocionales con que cuentan los niños y niñas de un curso de primer año básico, para desenvolverse en dichas interacciones permanentes. De aquí cabe preguntarse entonces ¿Cuentan con habilidades emocionales los niños y niñas del Primer Año C de La Escuela María Luisa Sepúlveda de la Comuna de Quilicura?, y más específicamente, ¿con que habilidades emocionales cuentan?

1.3 Relevancia.

La presente investigación intentará explorar en el área emocional de los niños y niñas de un primer año de Enseñanza Básica de La Escuela María Luisa Sepúlveda, de la Comuna de Quilicura, lo que permitirá rescatar información relevante respecto de las habilidades emocionales de un grupo-curso que ha sido intervenido por el Programa Habilidades para la Vida de JUNAEB, esto contribuiría a complementar las observaciones que los profesionales del mismo programa generan al finalizar sus intervenciones, en este sentido hablamos de un aporte práctico a las futuras intervenciones en el área.

A la vez aportaría información valiosa acerca de las fortalezas o carencias de habilidades emocionales de parte de la población estudiantil de dicho establecimiento. Abriendo las puertas para llevar a cabo futuras intervenciones que busquen precisamente favorecer el desarrollo de tales habilidades, lo que también significaría un aporte práctico de alta relevancia.

Además de los aportes prácticos que concentran la relevancia de la investigación, no se puede descartar el desarrollo de conocimiento acerca de las intervenciones tempranas en el área emocional, por tanto el rescate de información valiosa que puede reportar esta investigación significa en esa línea un aporte teórico.

Si a la vez se piensa en el lugar privilegiado en que se encuentran el investigador, un primer año de Enseñanza Básica, momento propicio y clave

de la vida del ser humano, donde niños y niñas tiene la posibilidad de aprehender del mundo social las habilidades que favorecerán su posibilidad de convertirse en un ser capaz de aceptar y respetar al otro desde la aceptación y respeto de si mismo como señala Maturana (Maturana, 1994), en este sentido nos referimos a un aporte social para la comunidad educativa de La Escuela en general.

2. OBJETIVOS

2.1 General.

- Conocer las habilidades emocionales de niños y niñas del primer año C de Enseñanza Básica del Colegio María Luisa Sepúlveda, Comuna de Quilicura, Región Metropolitana.

2.2 Específicos.

- Identificar las habilidades emocionales de niños y niñas del primer año C de Enseñanza Básica del Colegio María Luisa Sepúlveda de la Comuna de Quilicura, R.M.
- Describir las habilidades emocionales de niños y niñas del primer año C de Enseñanza Básica del Colegio María Luisa Sepúlveda de la Comuna de Quilicura, R.M.

3. MARCO TEÓRICO

Para desarrollar nuestra investigación será preciso dilucidar la perspectiva que tomaremos para referirnos a la emoción y el papel que entendemos juega en el espacio interaccional.

3.1 El lugar de la Emoción.

El ser humano posee ciertas cualidades, presentes también en otros primates, y que le permiten lidiar con la complejidad creciente de la dimensión interpersonal. Un ejemplo de lo anterior es lo que Nicolás Humphrey ha denominado teoría de la mente, la que sostiene que el niño de pocos meses es capaz de coordinarse con su madre debido a que cuenta con una capacidad innata para ello, según esta teoría las presiones evolutivas hicieron posible que surgiera debido a que se trata de una especie en la cual es condición de supervivencia una continua coordinación recíproca, ya que al atribuir intenciones, emociones y estados internos a los miembros de su grupo, pueden coordinarse mejor (Guidano, V. 1999).

Desarrollaremos mejor esta idea tomando la perspectiva de Humberto Maturana respecto de las emociones, para este autor no se trata de lo comúnmente se denomina sentimientos. Desde el punto de vista de la biología, lo que se sugiere cuando se habla de emociones es que se trata de disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que se mueven los seres humanos. Entonces, cuando se cambia de emoción, también cambia el dominio de acción. Es por esto también que se

postula que no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto (Maturana, 1994).

Lo humano se constituye para este autor en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional. Lo racional se constituye en las coherencias operacionales de los sistemas argumentativos que se construyen en el lenguaje, para defender o justificar las acciones llevadas a cabo (Maturana, 1994).

¿Es la emoción una limitación para lo racional? Maturana cree que no, éste plantea que la explicación está en la evolución de la especie humana, plantea que ya hace tres y medio millones de años atrás existían primates muy similares al hombre, a excepción del tamaño de su cerebro que era dos tercios más pequeño, los cuales vivían en grupos pequeños donde compartían su alimento que era a base de granos principalmente, ellos estaban inmersos en una sensualidad recurrente, con machos que participaban de la crianza (Maturana, 1994).

Se ha planteado a lo largo de la historia que la transformación del cerebro humano es producto de la utilización de instrumentos, principalmente con el desarrollo de la mano en su fabricación, sin embargo, Maturana sostiene que este desarrollo ya era apreciable mucho antes, y que la transformación del cerebro humano se debería al lenguaje y al entrelazamiento de éste con el emocionar (Maturana, 1994).

Algunos autores señalan que el lenguaje es un sistema simbólico de comunicación, dicho autor sostiene que los símbolos son secundarios al

lenguaje, éste tendría que ver con coordinaciones de acción, pero no cualquier coordinación de acción, sino que coordinaciones de acciones consensuales. Donde el lenguaje opera en coordinaciones consensuales de coordinaciones de acciones consensuales, es decir, el lenguaje se encontraría en el plano de las interacciones humanas y no en el de las proyecciones personales (Maturana, 1994).

Cuando se habla de emociones se hace referencia al dominio de acciones en que un animal se mueve, por esto Maturana sostiene que no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto, y a la vez para que se diese un modo de vida basado en el estar juntos en interacciones recurrentes en el plano de la sensualidad en que surge el lenguaje, se requeriría de una emoción fundadora particular sin la cual ese modo de vida no sería posible, tal emoción para este autor es el amor. El amor es la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia (Maturana, 1994).

Siguiendo a Maturana sobre la evolución humana, este señala que se ha entendido por mucho tiempo que la evolución es consecuencia de una competencia entre especies, y que la conservación de unas por sobre otras es resultado de la efectividad de su adaptación al medio en el que se desenvuelve y desarrolla. Para Maturana lo que define a una especie no es su capacidad de adaptación al medio, y la evolución estaría lejos de ser el cambio en la configuración genética que se conserva a través de la historia reproductiva de una especie. Para este autor lo que define a una especie es

un modo de vida, una configuración de relaciones cambiantes entre organismo y medio que comienza con la concepción del organismo y termina con su muerte, y que se conserva generación tras generación como un modo de vivir en un medio. En estas circunstancias, no se da el fenómeno de la competencia que se da en el ámbito cultural humano y que implica la contradicción y negación del otro, los seres vivos no compiten, se deslizan en congruencia con otros y con el medio (Maturana, 1994).

En el ámbito biológico no humano, es decir, el de los seres vivos no se da la competencia, en ese sentido la evolución humana no involucra la competencia sino que la conservación de un modo de vida, en el que el lenguaje puede surgir, a partir de las coordinaciones conductuales de compartir alimentos pasándose los unos a los otros en el espacio de interacciones recurrentes de la sensualidad personalizada que traen consigo el encuentro frente a frente y la participación de los machos en la crianza de los hijos, algo que estaría presente en los ancestros de la especie humana hace tres y medio millones de años. En otras palabras, es en la conservación de un modo de vida donde el compartir alimentos, en el placer de la convivencia y el encuentro y el reencuentro sensual recurrente, en el que los machos y las hembras se encuentran en la convivencia en torno a la crianza de los hijos, donde puede darse, y se ha dado, el modo de vida en coordinaciones consensuales de coordinaciones de acciones consensuales que constituyen el lenguaje (Maturana, 1994).

Las interacciones recurrentes en el amor amplían y estabilizan la convivencia, las interacciones recurrentes en la agresión interfieren y rompen la convivencia (Maturana, 1994).

Por esta misma razón el lenguaje como dominio de coordinaciones conductuales consensuales no puede haber surgido sino en el amor (Maturana, 1994).

El amor es constitutivo de la vida humana pero no es nada especial. El amor es el fundamento de lo social, pero no toda convivencia es social. El amor es la emoción que constituye el dominio de conductas donde se da la operacionalidad de la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia y es ese modo de convivencia lo que se connota cuando se habla de lo social. En otras palabras, sólo son sociales las relaciones que se fundan en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y que la aceptación es lo que constituye una conducta de respeto. Si no hay interacciones en la aceptación mutua, se produce separación o destrucción. Si hay algo que no puede surgir en la competencia ese es el lenguaje (Maturana, 1994).

3.2 La inteligencia Emocional.

Salovey y Mayer, en Shapiro (2001) fueron los primeros en definir la inteligencia emocional como “un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar ésta

información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones”, estos mismos se oponen a la utilización del término coeficiente emocional, ya que señalan que no es posible medirlo por medio de test de ningún tipo, lo que si es posible es reconocerlos en los niños (Shapiro, 2001).

3.3 Comunicación Emocional.

La disposición de niños y niñas para comprender y comunicar sus emociones son dos cosas distintas, el hecho de que sean capaces de comunicarlas depende de la cultura donde se crían, y en particular de la forma en que los padres interactúan con ellos, y de la forma en que interactúan con sus pares (Shapiro, 2001).

Las emociones rara vez se comunican en palabras, con mayor frecuencia se manifiestan a través de otras señales. La clave para intuir lo que otro está sintiendo está en la habilidad para interpretar los canales no verbales: el tono de voz, los ademanes, la expresión facial y cosas por el estilo (Goleman, 2000).

Psicólogos han descubierto que podría ser más importante desarrollarse como una persona que sabe escuchar desde el punto de vista emocional, que ser alguien que habla con claridad en lo que se refiere a la comunicación emocional. Una persona que “sabe” escuchar es a la vez capaz de ponerse en sintonía con las necesidades emocionales del que habla, quien a la vez interpreta esta atención como una forma importante de estímulo emocional (Shapiro, 2001).

Como se observa, la comunicación no verbal resulta muy relevante para la adecuada interacción con los pares, por lo que desprende que el ser poco hábil en este sentido acarrea problemas, así lo muestran estudios realizados en este sentido, los problemas en la comunicación no verbal inhibirán las interacciones sociales de niños y niñas, Stephen Nowicki y Marshall Duke en su libro *ayudar al niño que no se adapta* (Shapiro, 2001), señalan:

“Los errores en la comunicación verbal inducirán a que los demás consideren al niño que comete el error como alguien sin educación y/o inteligencia. Por otra parte, los errores en la comunicación no verbal inducirán a que un niño sea calificado de raro o extraño. Cuando una persona comete un error en la comunicación verbal, emitimos juicios sobre sus capacidades intelectuales. Por el contrario, cuando una persona comete un error en la comunicación no verbal nos sentimos inclinados a emitir juicios acerca de la estabilidad mental. Una cosa es estar con alguien a quien consideramos mal educado y otra muy distinta es estar cerca de alguien a quien percibimos como una persona inestable. Personas así atentan contra nuestros sentimientos de estabilidad y seguridad...”

Y es que a diferencia de la comunicación verbal que comienza y se detiene, la comunicación no verbal es continua. Los niños siempre se están comunicando a través del lenguaje del cuerpo y las expresiones faciales, ya sean o no conscientes de ello (Shapiro, 2001).

Nowicki y Duke en Shapiro (2001) enuncian seis áreas de comunicación no verbal en la que los niños suelen experimentar dificultades, lo que hace que a menudo se les considere ‘diferentes’ y que experimenten varios grados de rechazo social:

1. La pauta y el ritmo del discurso fuera de ‘sincronización’ con respecto a otro niño.
2. El espacio interpersonal. Pararse demasiado cerca o lejos de otro niño o tocar a otro niño de manera inadecuada los hace sentir incómodos.
3. Gesto y postura. Los gestos son una manera importante de la forma en que los niños comunican el contenido emocional de sus palabras. Una postura desgarbada o demasiado casual comunica a menudo una falta de respeto o de interés, aún cuando éstos podrían no ser los verdaderos sentimientos del niño.
4. Contacto visual. Durante una conversación el individuo promedio pasa entre el 30 y el 60 por ciento del tiempo mirando el rostro de la otra persona. Las diferencias en cualquier aspecto de esta norma pueden interpretarse como inadecuadas.
5. El sonido del discurso. Todos los aspectos del sonido que comunican emoción, ya sea en el habla (el tono de voz, la intensidad, y el volumen) o en otros sonidos (silbidos, murmuraciones, etc.) son importantes. Casi un tercio del significado emocional de un niño se transmite a través del

llamado paralenguaje. Nowicki y Duke en Shapiro (2001), observan que un hábito tan insignificante como aclarar la voz constantemente puede conducir al rechazo social.

6. Los objetos. Los niños, al igual que los adultos, utilizan los objetos como la ropa, las joyas y los peinados para transmitir un significado social. Mientras algunos niños se preocupan por su apariencia como forma de comunicar su condición social o identidad grupal, otros parecen despreocuparse por los mensajes transmitidos por su apariencia. Los niños, y particularmente los adolescentes, que no tienen conciencia de hasta qué punto su apariencia afecta a los demás pueden ser más vulnerables al rechazo social.

3.4 Desarrollo Emocional de 6 a 12 años.

Rafael Bisquerra y Begoña Ibarrola en Educación Emocional (www.blogseitb.com), describen la transición emocional de los niños a lo largo de la etapa de Educación Primaria.

3.4.1 Conciencia Emocional.

- Se desarrolla una notable capacidad para comprender las emociones propias y las de los demás. Para ello se debe “educar el lenguaje” como vehículo de identificación, comprensión y expresión emocional.

- Las emociones se van diferenciando entre sí y se manifiestan con mayor rapidez, intensidad y duración, pudiendo llegar a transformarse en sentimientos.
- A los 6 años, empiezan a comprender que la manifestación de sus emociones es conocida por los demás.
- A partir de los 7 años toman conciencia de que las emociones no perduran y pierden intensidad.
- A la edad de los 8 años se empieza a desarrollar la comprensión de la ambivalencia emocional, es decir, a sentir emociones contrarias ante una misma situación.
- Trabajar el vocabulario emocional enriquece la conciencia emocional.
- Las emociones vividas influyen ante situaciones similares, ya que en esta etapa se desarrolla el recuerdo de las vivencias unido a las emociones que generan las mismas.
- Empiezan a ser capaces de ponerse en el lugar del otro. (Imaginación)

3.4.2 Regulación Emocional.

- Período Afectivo de tranquilidad. Ya que ha aumentado la capacidad de autocontrol, regulación y comunicación.
- A lo largo de esta etapa se va adquiriendo la capacidad de regular la vida emocional. (Control de la expresión de las emociones).

- Es importante el entrenamiento en estrategias de regulación emocional y la evaluación de su utilidad y consecuencias.
- La regulación emocional favorece la interacción social.

3.4.3 Autonomía Emocional.

- Entre 6 y 8 años se define el yo a través de la comparación con uno mismo en su pasado.
- Sin embargo, entre 8 y 12 años se incorpora la comparación social. (Yo-Mis compañeros)
- A nivel de autoestima hasta los 8 años la percepción de sí mismo es positiva.
- A partir de los 8 años se va a una percepción más realista que no siempre es favorable, y que pone en peligro el autoestima.

3.4.4 La Empatía.

- Se empieza a desarrollar fuertemente a partir de los 9 años. “Estoy contento, porque mi taita está contento”.
- Si antes se ha entrenado a regular las emociones, se facilita el desarrollo de la empatía.

- La comprensión de las emociones ajenas es la base de la empatía y desarrollo social.

3.4.5 Habilidades Emocionales.

- La capacidad de querer y ser querido por los iguales es fundamental para el desarrollo de la autoestima y para el bienestar social. Al comienzo de esta etapa se alcanza un conocimiento social suficiente para el inicio de las críticas y valoraciones personales.
- Se van sustituyendo las agresiones físicas por las verbales. (Insultos, amenazas, desprecios). La latente agresividad física irá menguando descubriendo diferentes modalidades de comunicación. (Comunicación Verbal)
- Se pasa de juegos de imitación a juegos que contienen normas y reglas. (deportes, juegos de mesa,...)
- El grupo pasa a ser la base de las relaciones.
- La amistad pasa a ser de cooperación, confianza mutua y ayuda recíproca.
- Para tener amigos es necesario: Conocer a los demás, comunicarse, expresar inteligentemente las emociones (positivas y negativas) y ser capaces de aceptar lo que sienten los demás.

Es posible desprender de este desarrollo teórico, que fundamenta la presente investigación, un acercamiento a los conceptos de emoción e inteligencia emocional, y categorías conceptuales que nos permitirán desarrollar una adecuada observación y profundización, con la finalidad de cumplir con los objetivos planteados.

El desarrollo de los conceptos antes mencionados y su posicionamiento en los últimos años, no sólo en aspectos teóricos, también respecto del desarrollo investigativo y práctico. Dan cuenta de que la emocionalidad de los seres humanos hoy es considerada tan importante como la cognición (o razón), en este sentido, el desarrollo de conceptos como la inteligencia emocional, nos permiten acercarnos a lo medular de nuestra investigación, que son las habilidades con que cuentan los niños y niñas para establecer relaciones interpersonales, que entendemos, no es más que la puesta en práctica, el hacer, de la inteligencia emocional, cuyo principal objetivo es favorecer el desarrollo afectivo-emocional con la finalidad de hacernos más aptos y adaptados a los entornos donde establecemos relaciones sociales y nos desenvolvemos cotidianamente.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1 Enfoque Metodológico.

Toda práctica de investigación social consiste en un proceso de progresiva reducción de las múltiples dimensiones y planos de expresión de cualquier fenómeno social. Es en este proceso de progresiva reducción de la multidimensionalidad de lo real, donde se van produciendo, y por tanto podemos ir definiendo, toda una serie de situaciones más o menos estables y cristalizadas, de niveles o instancias de lo real, a las que corresponden tendencialmente un conjunto dado de metodologías, de prácticas y de técnicas de investigación e, incluso, de análisis de datos (Delgado, J. y Gutiérrez, J. 1999).

Conforme a las características de la presente investigación se optará por un enfoque de tipo cualitativo, que permite una mayor libertad en términos de interpretaciones de la realidad y de la información, ya que se trata de una metodología donde el investigador va al campo de acción con la “mente abierta”, esto no significa que no lleve consigo un basamento conceptual, como muchos piensan. El hecho de tener mente abierta hace posible redireccionar la investigación y captar otro tipo de datos que en un principio no se habrían pensado (Delgado, J. y Gutiérrez, J. 1999).

En otras palabras, la Investigación Cualitativa reconoce que la propia evolución del fenómeno investigado puede propiciar una redefinición y a su vez nuevos métodos para comprenderlo. Y es que en los métodos de investigación cualitativos los investigadores no sólo tratan de describir los

hechos sino de comprenderlos; mediante un análisis exhaustivo y diverso de los datos (Delgado, J. y Gutiérrez, J. 1999).

Los rasgos esenciales de este tipo de investigación según Flick (2004) son la conveniencia de los métodos y las teorías; Las perspectivas de los participantes y su diversidad; La capacidad de reflexión del investigador y de la investigación; Y la variación de los enfoques y métodos de investigación cualitativa. Es así, que se plantea un enfoque flexible y abierto respecto de la información que los actores van entregando.

En un amplio sentido Taylor (1987) menciona que este tipo de investigación produce datos descriptivos: “Las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (p. 20) protagonizan el análisis investigativo el cual generará las últimas conclusiones en relación al objeto de estudio.

Este enfoque consta de un carácter inductivo, es decir, busca generar conceptos y saberes en directa relación con la realidad, comprendiendo los datos extraídos, en base a estos y no buscando la verificación de hipótesis o teorías preconcebidas (Taylor, 1987).

La presente investigación buscara levantar información sobre el comportamiento dinámico que se genera en el campo investigativo, a través de técnicas que indagarán en la información proporcionada por la realidad del proceso de comportamiento emocional de los niños y niñas del primer año C de La Escuela María Luisa Sepúlveda de la Comuna de Quilicura. La descripción de estos fenómenos y sus componentes suministrarán una visión

comprensiva de lo real, tratando de identificar la naturaleza profunda de esta realidad considerando las interacciones que surgen dentro de este contexto.

4.2 Tipo de Investigación y Tipo de Diseño.

El tipo de investigación responde al tipo Descriptivo. Según Geertz (1983) en Taylor, Bogdan, (1987, p. 153) “proporcionaría una ‘descripción íntima’ de la vida social”. Como escribe Emerson (1983, p.24) también en Taylor, Bogdan, (1987) “Las descripciones íntimas presentan detalladamente el contexto y los significados de los acontecimientos y escenas importantes para los involucrados” (p. 153).

Además, no experimental. Desde esta lógica se entiende que no se manipularán deliberadamente variables. El fin último es observar los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. No se construirá ninguna situación, sino que se observarán las situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente. En la realidad de la investigación las variables independientes ya han ocurrido y no pueden ser manipuladas, no se puede influir sobre ellas porque ya sucedieron, al igual que sus efectos (Hernández, Fernández, Baptista, 2003)

A lo anterior se añade el carácter transeccional descriptivo, ya que “tiene como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables” (Hernández, Fernández, Baptista, 2003). Este se considera un estudio puramente descriptivo y empírico, ya que el procedimiento consiste en medir en un grupo de personas u objetos, las

variables que inciden en el proceso, para finalmente establecer su descripción desde la realidad, sin proceder a algún tipo de manipulación de las variables, en este tipo de diseño las variables no se vinculan, solamente se describen (Hernández, Fernández, Baptista, 2003).

4.3 Delimitación del campo a estudiar.

4.3.1 Universo.

El Universo son niños y niñas del Primer año C del Colegio María Luisa Sepúlveda, de la Comuna de Quilicura, Región Metropolitana.

4.3.2 Tipo de Muestreo.

El tipo de muestra será no probabilística-intencionada. En términos generales la ventaja de esta elección y la utilización de este tipo de muestras en esta investigación, es que la selección de los sujetos es cuidadosa y controlada, con ciertas características especificadas, lo cual convierte a la muestra en intencionada (Taylor, 1987).

Miles y Huberman (1994) en Valles (1999, p. 94) fundamentan que “el muestreo debe ser teóricamente conducido, independiente de que la teoría esté pre-especificada o vaya emergiendo, como en el “muestreo teórico” de Glaser Strauss (1967). Las selecciones de informantes, episodios e interacciones van siendo conducidas por un planteamiento conceptual, no

por la preocupación acerca de la “representatividad”. Para llegar al constructo se necesitan ver sus diferentes aspectos, en diferentes momentos, en diferentes lugares, con diferente gente. La mayor preocupación es por las condiciones bajo las cuales el constructo o la teoría opera, no por la generalización de los resultados a otros contextos”.

4.3.3 Muestra.

Para este estudio, la muestra es no probabilística de carácter intencionado, donde se ha considerado a niños y niñas del Colegio María Luisa Sepúlveda de la Comuna de Quilicura, Región Metropolitana. El curso se compone de 27 niños matriculados, de los cuales asisten regularmente 15 de ellos.

Se considera además parte de la muestra a la profesora jefe del curso y la psicóloga de la Institución.

4.4 Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información.

4.4.1 Observación No Participante.

Para esta investigación se utilizará como técnica la observación no participante, en la cual el observador, empleando técnicas de registro cualitativas (registros de acontecimientos, conducta no verbal, categorización de comportamientos, etc.) recoge la información desde

afuera, sin intervenir para nada en el grupo social, hecho o fenómeno investigado (Delgado, J. y Gutiérrez, J. 1999).

Esta elección se debe a que nos enfrentamos a un espacio social rico en interacciones, donde la serie de eventos posibles en su interior, nos dice que no es necesaria una manipulación directa del espacio, para obtener la información requerida, por lo que sólo se llevará a cabo un registro de las observaciones a fin de poder describir e interpretar comportamientos.

La observación es una técnica de recolección de información que posibilita al investigador el descubrimiento de cómo funciona o sucede algo realmente, donde los datos se recogen de situaciones naturales, aquí el observador presencia en directo el fenómeno que está estudiando y se espera que el contexto natural donde tiene lugar la acción que se investiga, no sea manipulado por los investigadores (Flick, 2004).

Para los fines investigativos, se hace pertinente la utilización de la observación no participante, debido a que se pretende mantener cierta distancia de los acontecimientos observados para evitar influir en ellos, se intenta observar los acontecimientos mientras ocurren de manera natural. Si bien en toda observación existe una cuota de influencia en lo observado, lo que se pretende aquí, a diferencia de la observación participante, es no introducirse de lleno en el campo, si bien en ambas perspectivas existe un interés por el significado y la interacción humana, no se pretende intervenir ni implicarse de forma activa en las situaciones particulares. En la observación no participante se busca la abstinencia de intervenciones en el

campo, donde los observadores deben seguir el flujo de los acontecimientos, sin influir ni interrumpir la conducta e interacción de las personas (Flick, 2004).

Dentro de las fases de esta observación se encuentra en primer momento la selección de un entorno a observar, luego la definición de lo que se debe registrar en la observación, posteriormente la formación de los observadores para estandarizar estos enfoques, luego las observaciones descriptas que proporcionan una presentación general del campo, para llegar a observaciones focalizadas que se concentren cada vez más en aspectos que son relevantes a la pregunta de la investigación, observaciones selectivas que se pretende que capten sólo los principales aspectos, y finalmente sería cuando se ha alcanzado la saturación teórica (Flick,2004).

Merkens menciona en el texto de Flick (2004) que en la observación no participante el observador trata de no perturbar a las personas tratando de ser lo más invisible posible para ellos/as, así los investigadores construyen por sí mismos significados de la forma en que perciben las acciones de las personas observadas.

Para lograr un registro sistemático, completo y preciso de la gama de situaciones cotidianas que se observen será necesario la realización de una bitácora o nota de campo ya que “las notas de campo o bitácora procuran registrar en el papel todo lo que se puede recordar sobre la observación” (Taylor, 1987).

Así las notas de campo o bitácora será la materia prima del ámbito experiencial de observación, estas deberán ser redactadas lo más completa y ampliamente posible con el fin de proporcionar de manera más clara y precisa el análisis de datos. Siguiendo con las formas existentes de notas de campo propuestas por Valles (1999) la que se ajusta de manera adecuada a la investigación es aquella donde se realiza un relato de las impresiones de las entrevistas y de los contactos con el campo de manera condensada. Estas son “notas en el momento o inmediatamente después de una sesión de trabajo de campo. Incluye todo tipo de apuntes, de lo que el observador ve u oye, pero sin pararse a anotar en detalle todo lo que se observa” (Valles, 1999, p. 170).

4.4.2 Entrevistas.

Dentro de las técnicas de investigación cualitativa, la entrevista es uno de los recursos centrales de extracción de datos, Benney y Hughes en Taylor y Bogdan (1987) mencionan que “la entrevista es ‘la herramienta de excavar’ favoritas de los sociólogos. Para adquirir conocimientos sobre la vida social, los científicos sociales reposan en gran medida sobre relatos verbales” (p.100).

La primera se define como “una conversación entre una persona (el entrevistador) y otra el entrevistado, u otras (entrevistados).” (Hernández, Fernández y Baptista Pág. 455), dentro de éste tipo de instrumento se diferencian tres tipos, la entrevista estructurada, semiestructurada y abierta.

La escogida es la entrevista en profundidad semiestructurada, ésta nos entregará cierta flexibilidad, tanto al entrevistador como al entrevistado, y en esa medida nos permitirá profundizar respecto de significaciones particulares del entrevistado, ó a la vez, realizar aclaraciones respecto de juicios o creencias de los entrevistados.

Esta entrevista se basa principalmente en “una guía de asuntos o preguntas, donde el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas hablados” (Hernández. “et al.”pág. 455), Añade Valles (2003) “este proceso abierto e informal de entrevista, es similar y sin embargo, diferente de una conversación informal. El investigador y el entrevistado dialogan de manera tal que es una mezcla de conversación y preguntas insertadas” (pág. 179).

Señala Flick (2004) que la entrevista en profundidad mantiene ciertas características, el entrevistador se enfrenta a la cuestión de cuándo indagar con mayor detalle apoyando al entrevistado para adentrarse en el campo, o cuándo volver más bien a la guía de la entrevista en el momento en que el entrevistado se desvía del tema. Aún cuando ella representa un desafío para la habilidad del entrevistador, representa a la vez una oportunidad, ya que le permite al mismo tiempo tener el control de los tiempos y los temas hablados.

4.5 Plan de Análisis.

Para este estudio se considerará un nivel de análisis focalizado en el contenido de las observaciones y descripciones realizadas al grupo curso. Es decir se utilizará un procedimiento cualitativo que permita realizar un análisis respecto de los contenidos y cualidades de los mismos que aparecen en el contexto antes señalado, ello contempla análisis de las observaciones y entrevistas realizadas (Quivy, R. 2005).

Es a partir de estos contenidos entregados por las interacciones y el contexto que se buscará generar conocimiento respecto de las habilidades emocionales presente en los alumnos del primer año C de La Escuela María Luisa Sepúlveda de la comuna de Quilicura, Región Metropolitana.

4.5.1 Análisis de contenido: Observación y entrevista.

La producción de datos recogidos por medio de las técnicas de investigación –observación y entrevistas- se orientó a la extracción de información de los niños y niñas del primero C del Colegio María Luisa Sepúlveda, además de la Profesora Jefe del Curso y de la Psicóloga de la Institución, todo ello en el contexto mismo. Pues bien, el análisis de esta información requiere la elección de un procedimiento que asegure un resultado solvente y eficaz que tenga por objetivo responder la pregunta de investigación.

Ante esto, se hace pertinente el análisis cualitativo del contenido, “procedimiento clásico para analizar el material textual, con independencia de la procedencia de éste” (Flick, 2004). Esta elección se orienta a la producción de indicadores sobre el material analizado, trascendiendo la codificación pasando a un proceso constructivo- interpretativo.

El plan de análisis se centra principalmente en 4 propósitos:

1. El primer paso consiste en la definición del material, es decir, seleccionar las entrevistas u observaciones que sean relevantes para responder la pregunta de investigación (Flick, 2004).
2. El segundo paso debe analizar la situación en que se obtuvieron los datos (Flick, 2004).
3. En tercer lugar, definir la dirección del análisis en relación a los textos seleccionados “y lo que uno desea realmente interpretar de ellos” (Flick, 2004).
4. En cuarto lugar se debe definir la técnica analítica, en esta investigación se utilizará el *resumir el análisis del contenido* donde el material se parafrasea, lo que significa que los pasajes menos pertinentes y las paráfrasis con el mismo significado se pasan por alto (primera reducción) y las paráfrasis similares se juntan y resumen (segunda reducción). Esto es una combinación de reducir el material pasando por alto elementos incluidos en una generalización en el sentido de resumirlo en un nivel más alto de abstracción (Flick, 2004).

5. El quinto paso y final, los resultados se interpretan definitivamente con respecto la pregunta de investigación y a la teoría fundamentada (Flick, 2004).

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Estableceremos ciertos indicadores, los que darán cuenta de habilidades emocionales en niños y niñas, todo aquello fundamentado en constructos que han sido definidos anteriormente, estos se dividirán en dos categorías, la primera será Comunicación Emocional, dentro de la que se desprenden subcategorías que son Contacto Social, y Expresión y Comprensión de Emociones. La segunda categoría se denomina Madurez Emocional, la que contiene como subcategorías Regulación Emocional y Conciencia Emocional.

5.1 Análisis de Contenido: Observación y Entrevistas.

A continuación, se ejecutarán los pasos del procedimiento de análisis de contenido establecido.

5.1.1 Paso Uno: Definición del material.

El material de la investigación proviene de la aplicación empírica de dos técnicas de investigación, entrevistas y observación no participante.

Las entrevistas fueron aplicadas a la profesora jefe del curso y a la psicóloga de la institución educacional. Mientras que las observaciones fueron aplicadas al curso 1° C.

5.1.2 Paso Dos: Situación de Obtención de Datos.

La obtención de los datos fue dentro de La Escuela María Luisa Sepúlveda, de la comuna de Quilicura, Región Metropolitana. Incluyendo las observaciones en el aula del curso 1° C.

Las entrevistas se realizaron en la sala de 1° C, La cual fue facilitada por la Institución Educativa, se procuró hacerlo fuera de horario de clase con la finalidad de resguardar las condiciones ambientales propicias para la realización.

Por otro lado, las observaciones se realizaron dentro del aula en horario de clase, procurando observar el ambiente en su totalidad, además de las conductas y fenómenos ocurridos en el contexto mismo.

5.1.3 Paso Tres: Dirección del Análisis.

El diseño de la interpretación está conducido hacia el conocimiento de las habilidades emocionales de niños y niñas de 1° básico de una Escuela Municipal. El análisis se realizó con el fin de estudiar los contenidos presentes, fundamentalmente en las habilidades emocionales, relacionándolo con los conceptos presentes en la teoría. Es así, que el análisis se instaló en conceptos como comunicación emocional, contacto social, expresión y comprensión de los sentimientos, madurez emocional, y otros más.

En resumen, lo que se desea al tomar esta dirección, es pesquisar elementos que proporcionen el contenido necesario y así obtener una respuesta satisfactoria al problema de investigación.

5.1.4 Paso Cuatro: Técnica Analítica.

Para el análisis del material de la investigación, se utilizó la técnica resumir el análisis del contenido donde el material se parafrasea, lo que significa que los pasajes menos pertinentes y las paráfrasis con el mismo significado se pasan por alto (primera reducción) y las paráfrasis similares se juntan y resumen (segunda reducción).

Los niveles generados a través de esta técnica son los siguientes:

Entrevista:

- Madurez Emocional de niños y niñas.
- Comunicación Emocional de niños y niñas.

Observación:

- Regulación Emocional.
- Expresión y Comprensión de Sentimientos.
- Conciencia emocional.

5.1.5 Paso Cinco: Análisis de Resultados.

En el presente trabajo se propuso acceder a las habilidades emocionales de un grupo de niños y niñas de un curso de 1° básico en una Escuela Municipal, para ello se realizaron entrevistas y observaciones, de las cuales se llevó a cabo una categorización por unidades de análisis que pasaremos a desarrollar en el punto siguiente.

5.1.5.1 Entrevistas: Resultados.

La teoría señala que nos encontramos en una etapa afectiva de tranquilidad, donde ha aumentado la capacidad de autocontrol, regulación y comunicación y donde se espera que la capacidad de regular la vida emocional (control de la expresión de las emociones) aumente, ya que entendemos que la regulación emocional favorece la interacción social.

En el espacio del aula nos encontramos con una realidad diferente, la profesora del curso señala:

“...ellos no tienen capacidad alguna de manejar emociones, es lo que te decía delante, ellos pocas veces son felices, siento que para ellos es normal reaccionar agresivamente..., por ejemplo ellos se frustran muy rápido...”

“En todo momento, con los compañeros en todo momento, por ejemplo, si uno se para y le va a pedir goma a otro compañero, el otro se para y le dice no (gritando) esta es mía, y de los 27, el 99% reacciona así, son súper agresivos

para todo, ellos son súper agresivos cuando no se sacan un siete, botan el cuaderno, el lápiz, cuando otro lo pasa a llevar en el hombro, son muy agresivos en la mayoría de los casos.”

Estas frases hacen referencia a la capacidad de los niños y niñas para regular sus emociones, como vemos no existe de parte de la profesora una buena impresión al respecto.

Cuando nos referimos a comunicación emocional hablamos de la capacidad para comprender las emociones propias y las de los demás. Para ello es preciso el lenguaje que funciona a modo de vehículo de identificación, comprensión y expresión emocional. Se entiende que las emociones rara vez se comunican en palabras, con mayor frecuencia se manifiestan a través de otras señales. La clave para intuir lo que otro está sintiendo está en la habilidad para interpretar los canales no verbales: el tono de voz, los ademanes, la expresión facial y cosas por el estilo (Goleman, 2000).

En este sentido la profesora señala:

“yo creo haber conversado mucho con ellos, haberme interiorizado mucho de sus vidas y los chiquillos te cuentan, de repente te cuentan que tienen penita de que la mamá no está con ellos y que este en la cárcel y que de repente pueden pasar tres meses de que no la van a ver, y es importante que ellos te cuente eso y se desahoguen, por que estos chicos se desahogan en rabia, en llanto y pocas veces en alegría, ellos desatan mucho sus frustraciones en pelear, de repente tu los retas y

desatan llantos incontrolables, pero poco en alegría, y yo trato mucho de que ellos se rían, les cuesta mucho reírse a estos chiquillos”

En este extracto vemos que los niños y niñas en ocasiones tiene la capacidad de expresar lo que les sucede, las vivencias y experiencias por las que han pasado o que están vivenciando en el presente, lo que habla por una parte del buen vínculo que han generado con la profesora, pero más importante aún, habla de la habilidad de poder poner en palabras, en lenguaje, lo que están sintiendo.

A partir de ello podemos desprender además que estos niños presentan ciertas características que no se han considerado en la presente investigación, hablamos de las particulares experiencias de dolor que han vivenciado en su corta edad, y es que en su gran mayoría, los niños y niñas de este curso de La Escuela María Luisa Sepúlveda, han sido vulnerados en sus derechos, así lo señala la psicóloga de la institución:

“...de los niños que recuerdo de ahí, todos han tenido algo grave, maltrato, abuso sexual, abandono, grave, entonces son niños que están con carencias afectivas súper grandes, de parte de las figuras más significativas que los despreocupan, que los abandonan, que les pegan, o papás con problemas de drogas, había un niño que su papá mató a su abuelita y la vio, entonces son todas cosas que ellos recuerdan y que reeditan acá.”

Nos referimos entonces a un grupo particular de niños, a quienes las experiencias de vida los han impactado fuertemente, lo que a juicio de la

psicóloga pudo haber desarrollado una manera particular de contacto social...

“...en la manera que tienen de establecer relaciones, ellos siempre están buscando que alguien los abrace, que una persona adulta los abrace por ejemplo, o reaccionan muy bien a una caricia en la cabeza eee... son muy enternecedores los chiquititos, quizás a veces buscan llamar la atención por ejemplo, que uno se de cuenta de que ellos están de que existen...son mecanismos que ellos han desarrollado a partir de todo lo que han sufrido, entonces inconcientemente reaccionan así”

Podríamos señalar al respecto de que la estrecha relación vincular que estos niños generan con las figuras de autoridad al interior de La Escuela, se relaciona principalmente con la búsqueda de patrones de relación diferentes a los que han establecidos con sus figuras significativas, en este sentido el acercamiento, la búsqueda de cercanía física, pretende el establecimiento de relaciones afectivas que les entreguen seguridad.

Si bien esto ocurre con los adultos, con lo pares ocurre algo distinto, con estos las relaciones se mantiene en una constante tensión, como señala la docente a cargo del curso, quien realiza juicios respecto del estilo relacional entre pares:

“estos chicos se relacionan con mucha violencia, ellos son de juego súper agresivo, por ejemplo las niñas desde chiquititas son como cahuíneras, de que ‘en el recreo te voy a pegar, no me sigai hueviando porque tengo una amiga mas grande y en el recreo te va a pegar’ son muy

groseros, para ellos decir groserías en la sala y de grueso calibre del conchesumadre para abajo, no tienen esa conciencia de yo no tengo que decir groserías en la sala de clases, no tengo que tratar a mi compañera de 6 años de maraca, lo hacen con una soltura, que para ellos es normal, es natural, entonces yo les decía, no tenemos que decirnos groserías, los compañeros tenemos que querernos, que respetarnos, no jueguen a esos juegos violentos, ellos son de relacionarse con mucha violencia, hay pocos niños que realmente juegan, tienen el sentido del juego limpio, ellos son mucho de robar, yo te digo, de los 27 que yo tenía, 20 roban”

Más que una expresión de comprensión emocional personal, o una preocupación por el sentir del otro, observamos una dinámica de relación basada en poder, donde el más fuerte y agresivo es quien ejerce la dominancia sobre el más débil.

5.1.5.2 Observaciones: Resultados.

Las emociones rara vez se comunican en palabras, con mayor frecuencia se manifiestan a través de otras señales. La clave para intuir lo que otro está sintiendo está en la habilidad para interpretar los canales no verbales: el tono de voz, los ademanes, la expresión facial y cosas por el estilo (Goleman, 2000).

En este sentido se construyeron las observaciones a partir conductas que se espera encontrar. Estas son: sincronización con respecto a otro niño, espacio

interpersonal, gesto y postura, contacto visual, sonido del discurso (tono, intensidad) y finalmente, objetos (ropa, joyas y los peinados).

A partir de dichas observaciones se puede decir que en relación a la sincronización entre pares se observa una adecuada comunicación del lenguaje verbal, donde en general se respetan los códigos de dichos mensajes, sin embargo, en la relación al estilo de comunicar se observan gran cantidad de mensajes no verbales donde se busca sostener una dominancia respecto del otro, esto se hace más presente en la forma de contacto físico, donde en general no se respeta el entre espacio interpersonal que permita una adecuada comunicación, en general observamos una cercanía física inapropiada, que conduce al malestar del otro con recurrencia.

La gestualidad y postura de niños y niñas se observa exagerada con relación al mensaje y la emocionalidad, se aprecia en muchas ocasiones conductas agresivas frente a estímulos que no propician dichas conductas.

El contacto visual, ocurre de manera esperada en la gran mayoría de los casos permitiendo que se establezca comunicación de manera fluida.

Las tonalidades e intensidades del discurso se aprecian mayoritariamente adecuadas, sin embargo, no se aprecian modulación de la intensidad cuando se vivencian emociones como rabia, pena o frustración, en estos casos la intensidad se dispara y genera altos niveles de disrupción al interior del aula.

Los objetos como, ropa y los peinados en general se utilizan como formas de comunicar un estatus determinado, y se aprecian conductas y

verbalizaciones que apuntan precisamente a poner de manifiesto tal estatus, que en algunos casos es de diferenciación respecto del resto, dichas verbalizaciones resaltan la valoración que le entregan niños y niñas a los objetos.

6. CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos se puede concluir que los niños y niñas del 1° C de La Escuela María Luisa Sepúlveda poseen algunas habilidades emocionales que les permiten desenvolverse en el entorno social de ésta realidad particular.

Y nos referimos a esta realidad en particular debido a que a través de esta investigación nos hemos percatado de que en este contexto los niños y niñas repiten muchos de los estilos comunicacionales que vivencian en su entorno familiar o social cercano, por lo que en el aula reproducen de manera “natural” las pautas de comportamiento que en su entorno les resultan útiles y les facilitan el desenvolvimiento.

Esto cobra relevancia si tomamos la definición de habilidades emocionales, ya que si bien no podemos dar cuenta de un adecuado desarrollo emocional que permita el reconocimiento emocional, o expresión emocional, ni de habilidades emocionales que permitan una adecuada expresión de sentimientos o emociones, debemos decir que en general los niños y niñas se desenvuelven adecuadamente para un entorno donde las relaciones sociales e interpersonales se dan en una constante tensión, donde la agresividad y el poder juegan un rol muy importante.

En este sentido no se puede hablar de niños desadaptado, ya que en la dinámica relacional en que ellos se mueven estas conductas mencionadas cumplen funciones de adecuación y aceptación que les permiten adaptarse.

Si por otro lado, apreciamos los antecedentes otorgados por la profesora jefe del curso y la psicóloga de la institución, podemos señalar que a juicio de éstas, la gran mayoría de los niños y niñas poseen una característica especial, y es que han sido vulnerados en sus derechos, en este sentido se entiende que sus conductas, sus expresiones y sus sentires estén siendo particularmente afectados por las vivencias personales, en gran parte de los casos, con una carga emocional predominantemente negativa.

Respecto de la pregunta de investigación podemos señalar que en su mayoría los niños y niñas del curso 1° C no cuentan con las habilidades emocionales que les permitan desenvolverse adecuadamente en un entorno diferente de su Escuela, ya que no responden a lo esperado respecto de lo que señala el desarrollo teórico, sin embargo surge entonces otra interrogante, son éstas habilidades emocionales las que estos niños y niñas necesitan para tener éxito en el futuro.

Las investigaciones señalan que si, no obstante nos preguntamos que pasaría con un niño de características diferentes en este contexto, ese es material para otra investigación, ya que este trabajo no pretende responder dichas interrogantes.

Lo que se puede señalar es que la presente investigación entrega información pertinente para lograr un acercamiento en este ámbito de investigación, ya que permite conocer que habilidades presentan estos niños y niñas, y en este sentido permite desarrollar conocimiento respecto del trabajo a realizar y de los objetivos de futuras intervenciones, ya sea de la

propia institución o de programas gubernamentales que apunten al fortalecimiento del área socio-afectivo.

La presente investigación apunto al conocimiento de una realidad específica, pero a la vez a una necesidad común de toda institución educacional, la de conocer las habilidades con que cuentan niños y niñas en etapa escolar temprana para desenvolverse en el mundo social. Hemos dado cuenta de las habilidades con que cuenta un grupo particular de niños y niñas de una Escuela Pública Municipal buscando obtener información relevante a partir de la cual generar conocimiento de las realidades de la Escuela, y en este sentido podemos decir que se responde la pregunta inicial que moviliza este trabajo investigativo, pero a la vez se han levantado interrogantes que permiten establecer a modo de hoja de ruta los caminos pendientes, no recorridos, que permitirían dar una respuesta más global del fenómeno estudiado.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Agnés Renom, P. (2003). *Educación Emocional; programa para educación primaria (6-12 años)*. Madrid: Gráficas Muriel S.A.
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Filliozat, I. (2001). *El mundo emocional del niño*. Barcelona: Ediciones Oniro, S.A.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- González Rey, F. (2000). *Investigación Cualitativa en Psicología. Rumbos y desafíos*. México: International Thomson.
- Hernández, S., Fernández, M., Baptista, L. (2003) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Ibáñez, N., Barrientos, F., Delgado, T., Geisse, G. (2004) *Las emociones en el aula*. Santiago: LOM Ediciones.
- JUNAEB (2009). *Programa Habilidades para la Vida*. MINEDUC. Chile.
- López, M., Maturana, H., Pérez, A. y Santos, M. (2003). *Conversando con Maturana de Educación*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Maturana, H. (1994). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago, Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas S.A.
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la Convivencia*. Santiago: Dolmen Ediciones S.A.
- Quivy, R. (2005). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México D.F: Editorial Limusa S.A.
- Shapiro, L. (2001). *La Inteligencia Emocional de los Niños*. Madrid: Ediciones B Argentina S.A.
- Székeley, B. (1983). *Diccionario de Psicología General y Aplicada*. Buenos Aires: Editorial Claridad.
- Taylor, S.J. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodología y practica profesional*. Madrid: Síntesis
- Valles, M. (2002). *Entrevistas Cualitativas (Cuadernos metodológicos N ° 32)*. Madrid: CIS.
- <http://www.blogseitb.com/inteligenciaemocional/2007/10/01/desarrollo-emocional-educacion-primaria/> (fecha de consulta 10 de octubre, 2011)
- <http://es.wikipedia.org/wiki/Escuela> (fecha de consulta 12 de octubre, 2011)

- <http://paradigmaeducativo35.blogspot.com/2011> (fecha de consulta 12 de octubre de 2011).
- http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=habilidad (15 de noviembre, 2011).

8. ANEXOS

Entrevista Profesora Jefe 1° C Escuela María Luisa Sepúlveda.

Nombre: María Carola Ortega Troncoso

Edad: 31 años

Estudió en Universidad Andrés Bello, egreso el año 2007, profesora de educación general básica con mención en lenguaje y comunicación, postítulo de reocupación de la lectoescritura en el ICACEP.

¿Cuándo dio inicio al trabajo con este curso?

El seis de septiembre de este año.

¿Cuál fue su primera impresión del curso?

Que era un curso que tenía problemas de conducta, que tenía muy desnivelado, a la fecha, en septiembre, de los 27, que es el universo de este curso habían 10 niños que sabían leer, estaba muy desnivelado, entonces, uno se cuestiona que profesora estuvo antes, o que problema tienen estos niños que no aprenden

¿A que te refieres con desnivelado?

Se supone que en septiembre estos niños ya debiesen haber pasado todo el abecedario y estaban recién creo en la letra E

¿En el aspecto de los aprendizajes estaban desnivelados?

Si, desnivelados absolutamente, en matemáticas, en los contenidos que uno tiene que estar pasando a esa fecha, no se estaban cumpliendo

¿Qué ha significado para usted trabajar con este curso?

Mira, yo rescato siempre lo positivo, y de las experiencias, de repente negativas uno aprende... rico, rico haberlos conocido a todos, de hecho hice recién la fiesta de despedida el lunes y les dije que para mi había sido muy grato conocerlos a todos y cada uno, yo me doy el trabajo de conversar con cada uno de los chiquillos, me gusta mucho saber de sus vidas, con quien viven, donde viven, si tienen hermanitos, a que les gusta jugar, me gusta mucho interiorizarme de que les gusta a ellos, además de la parte pedagógica, yo creo que de el poco tiempo que estuve con ellos saque una experiencia súper positiva, porque logre que aprendieran arto, a leer y escribir, de los que no sabían, el objetivo finalmente de la lecto-escritura de primero año básico, y se crean lazos, lazos de amor con ellos, son chicos que de repente, son muy faltos de cariño, de comprensión, de autoestima, entonces decirle, lo hiciste bien, estímulos positivos.

¿En que nota usted eso que menciona, “que les falta cariño”?

Es que por ejemplo ellos son mucho de abrazarme, de besarme, de repente se paran y te vienen a abrazar y a besar, y a decirte tía yo te quiero mucho y yo le digo yo también mi niña, mis pollos, porque yo les digo mis pollos porque yo soy la gallina, ellos siempre me siguen todos a mi, y me gusta mucho cantar con ellos, yo soy muy histriónica en la sala, les bailo, me desmayo, soy muy histriónica para hacer la clase, desde chica que soy muy histriónica, entonces trato de captar su atención, con mis movimientos, pongo caras raras o me gusta mucho utilizar el

material concreto con ellos, porque ellos son muy concretos para aprender, eso, pero positiva, yo creo que del poco tiempo que estuve con ellos saque una experiencia positiva, en el aprendizaje y en la parte emocional también.

¿Emocional?

Si porque yo creo haber conversado mucho con ellos, haberme interiorizado mucho de sus vidas y los chiquillos te cuentan, de repente te cuentan que tienen penita de que la mamá no está con ellos y que está en la cárcel y que de repente pueden pasar tres meses de que no la van a ver, y es importante que ellos te cuenten eso y se desahoguen, por que estos chicos se desahogan en rabia, en llanto y pocas veces en alegría, ellos desatan mucho sus frustraciones en pelear, de repente tú los retas y desatan llantos incontrolables, pero poco en alegría, y yo trato mucho de que ellos se rían, les cuesta mucho reírse a estos chiquillos.

¿Usted recién mencionaba que a veces les hace caras raras para llamarles la atención, en este sentido ellos logran reconocer lo que usted les está tratando de comunicar?

Es que de repente nosotros en la clase nos ponemos un objetivo, siempre se escribe en la pizarra, y además se comunica durante los 90 minutos de la clase, se dice, si es necesario 10 veces, en esta clase estamos aprendiendo esto, entonces cuando tú haces la retroalimentación de la clase tú dices, ¿qué aprendimos hoy? De acuerdo a eso ves si el objetivo se cumplió o no, de repente a cabalidad no se cumple, o a lo mejor no con todos, pero algo de esa clase les queda, yo a veces he utilizado pantomima y lo hice con ellos y los chiquillos captan mucho la atención cuando uno se pinta la cara y viene todo de negro.

Usted menciona que a veces los niños se desahogaban con usted, en general ¿como ha sido esa experiencia? ¿Ellos vienen directamente donde usted a contarle? ¿O es usted la que reconoce en ellos lo que les sucede?

Hay niños que de repente pueden contar sus cosas a traves de un juego, como lo que te mencionaba denante que hice para tener un registro de cuantos papas o hermanos de los niños están en la cárcel, y después de eso se hizo un trabajo donde ellos escribieron una carta, aquí 6 o7 niños tenían a su mama en la cárcel, entonces, y los chicos saben que la mama esta en la cárcel por robo, por mechera, y todo, pero algunos hablan y cuentan sus cosas sin que les preguntes, o algunos por ejemplo dicen, tía a mi abuela me pego, y con que te pego, con un palo, y por que, lo que pasa es que no teníamos que comer, esto paso, y mi abuela fue donde una vecina a pedirle comida y la vecina le dio un tarro de jurel, y a mi no me gusta el jurel, entonces yo no comí, y me pego y mire como me dejo, y se abrió el Jumper y tenia como cinco palos marcados, entonces fui donde la psicóloga y le dije, mire esto paso, a la niña la agredieron demasiado y yo creo que aquí se puede hacer algo, fueron donde carabineros, constataron lesiones, y a la abuela la citaron a juzgado y todo, que son los pasos a seguir si es que uno ve algún tipo de agresión física con los cabros chicos, ahora si hay agresión física, uno se da cuenta de otra manera porque los niños reaccionan de otra manera.

¿De que manera se da cuenta?

No lo se, algunos son súper extrovertidos, otros son súper agresivos, entonces uno ve diferentes conductas, lo que te decía de la Lisette ella era un mueblecito acá en la sala, entonces uno dice algo le pasa a esta chiquilla.

¿Alguna ves un niño, compañero, le pregunto a usted por Lisette, que le pasa, porque esta así, tiene pena?

No, yo trataba que Macarena que es mi asistente, no se, la Lisette la incentivábamos, yo le traía lápices de princesa, le compraba un chocolate, de todas formas, le hacía cariño, ella no, era muy, si tu la ibas a abrazar ella no que no la tocaran, ella era así una burbujita, por eso trataba de que siempre la psicóloga que tiene mas herramientas que yo, la sacara de acá de la sala y conversara con ella, pero no, nunca lo hizo en realidad y los chicos lo que si se daban cuenta cuando Lisette se masturbaba, yo le decía por favor, por favor Marcela anda a la sala porque Lisette se masturba compulsivamente, ella se llegaba a quedar dormida después de que, no se ella se masturbaba me imagino que sentía placer y se quedaba dormida, entonces los chiquillos se daban cuenta cuando la Lisette se estaba masturbando, tía mire la Lisette esta enamorada de la mesa porque besa la mesa, entonces yo le decía a Macarena sácala de la sala un rato, cómprale un dulce, porque uno no la podía sacar de la sala si no era conquistada con un dulce, y ahí ella salía bien de la sala, porque si uno le decía oye que estas haciendo sale de la sala, así en mala, le daba una pataleta, pero los chiquillo no, ellos no tienen la capacidad de discernir, de saber, que esta haciendo la Lisette, por que lo hace, por que ella no hace nada en clase, no ellos viven su mundo, ellos cada uno vive en su burbujita y no eran capas de saber porque la Lisette reaccionaba o actuaba así.

Usted menciono que le gusta mucho trabajar con la pantomima, que tiene mucho que ver con el mostrar sin palabras, con el lenguaje corporal, y a través de la interacción con el otro en el reconocimiento de lo que uno esta comunicando. En

este sentido, ¿Qué diferencia ha notado en esto del reconocimiento de lo comunicado?

Mira yo la primera vez que les traje pantomima, a los chiquillo les dio la impresión de que la tía venia a hacer una obra de teatro, entonces yo les dije chicos ustedes alguna vez han visto Chaplin, y nadie lo había visto, entonces yo les explique quien era, les hice una reseña de Chaplin y les dije el hacia películas pero no hablaba, “a era como mudo, como esa gente que no puede hablar”, y era lenguaje de señas, entonces ahora vamos a jugar que ustedes tiene que adivinar lo que yo les quiero decir, pero ustedes no me lo van a decir, lo van a escribir, y van a mostrar el letrero, en grupo, y el grupo que primero lo haga lo pone en alto. Entonces los chiquillos cuando me vieron que yo venia entrando, todos se pararon a tocarme porque me vieron que venia caracterizada de mimo, entonces ya tuve que hablar porque ya era un caos, todos se me acercaban para ver con que andaban, y a pesar de que les dije como quince minutos no voy a hablar, no pude, tuve que hablar, y tuve que gritar, y si no se sientan, y si no organizamos el boliche, no va a funcionar, entonces tuve que hablar igual, y después funciono súper bueno, los chiquillos captaron la idea y después cada uno salio en grupo y empezamos a hacer actividades, a tocarnos la cara, el cuerpo, a descubrimos, la ropa, como “o que lindo tu pelo”, jugamos a muchas cosas que les encantaron.

¿Qué le pareció la forma o manera de relacionarse que tienen los niños y niñas?

Mira de repente asombro, estos chicos se relacionan con mucha violencia, ellos son de juego súper agresivo, no son, por ejemplo las niñas desde chiquititas son como cahuineras, de que “en el recreo te voy a pegar, no me sigai hueviando

porque tengo una amiga mas grande y en el recreo te va a pegar” son muy groseros, para ellos decir groserías en la sala y de grueso calibre del conchesumadre para abajo, no tienen esa conciencia de yo no tengo que decir groserías en la sala de clases, no tengo que tratar a mi compañera de 6 años de maraca, lo hacen con una soltura, que para ellos es normal, es natural, entonces yo les decía, no tenemos que decirnos groserías, los compañeros tenemos que querernos, que respetarnos, no jueguen a esos juegos violentos, ellos son de relacionarse con mucha violencia, hay pocos niños que realmente juegan, tienen el sentido del juego limpio, ellos son mucho de robar, yo te digo, de los 27 que yo tenía, 20 roban, “no tía ese lápiz es mío, porque yo lo pele” o ven a alguien que llega con colación y se la roban, entonces yo, no quiero decir que son malos, pero tienen como el sentido de lo bueno y lo malo cambiado, o para ellos es normal robar la colación al compañero, para ellos es normal amenazar al mas débil, que si no me das tu colación o no me das los doscientos pesos que te dan diarios yo te voy a pegar, para ellos no es malo, ni siquiera para los papas, yo te digo que el Adán Suárez que es el niño que tiene 12 años de este curso, yo muchas veces llame a la mama y le dije mire el esta jugando a juegos sexuales con los compañeros y eso no se debe hacer, el tiene que jugar a la pelota, el debería ir en cuarto básico, yo no se quien ha sido la que lo ha dejado en primero tres años, el lee cuatro letras y este año yo lo pase, porque al final es un daño el que le haces a un niño de doce o trece años en primero basico, cuando el deberia estar en cuarto basico o en quinto, ya no tiene la mentalidad que tienen los cabritos de siete, el esta en otra parada.

Usted hablo del juego limpio ¿a que se refiere con eso?

Porque ellos son mucho de hacer trampa en los juegos, del que se pica, del que pierde, yo le pego al que gano, es en sentido del saber perder, voy a jugar no importa que pierda, pero me voy a entretener igual, voy a tratar de ganar pero aunque no gane voy a jugar igual, jugaban cartas y si tu ganabas, mejor que no ganes porque te voy a pegar, entonces eran sucios, no tienen el sentido del juego limpio.

¿Qué opinión tiene del grado de autonomía o independencia que tienen los niños y niñas de su curso?

Los niños tienen cero autonomía, y te lo digo a nivel de curso y a nivel institucional, estos niños no tienen autonomía, desde que hay que limpiarles la nariz porque no se saben sonar la nariz, que es lo más básico, hasta de repente no se yo les decía vamos a crear oraciones que distintas palabras, el objetivo de hoy es crear oraciones, haber dime una oración tu Juan, “pelota” es algo que tal vez debería haberse pedido antes, la oración son diferentes sílabas, inventemos, ¿que hiciste ayer? “ayer jugué play”, dijiste una oración, entonces así tratar de hacerle crecer el músculo, pero no eran capaces de hacerlo, no son capaces de crear una oración, no son capaces de pegar una guía en el cuaderno, no son capaces de sacarle punta al lápiz, no son capaces de sentarse bien, de abrocharse los zapatos, no tienen autonomía, ahora, esa es una pega mal hecha de pre-básica, porque son niños a quienes les enseñan a pensar en la casa, yo a mis niños les enseñé a pensar en cosas mínimas.

Profesora si nos ponemos en una situación donde usted ha tenido alguna dificultad personal, donde no llega a hacer la clase en las mismas condiciones o en el mismo

estado de ánimo ¿alguna vez, alguno de los alumnos ha logrado reconocer en usted un estado anímico diferente?

No, no son capaces de darse cuenta, por lo general los problemas en mi casa, por lo general los temas personales que uno tiene desde chica que son como una mochila que uno trae y carga, pero no traigo problema en general, ahora si pasa que a veces me enfermo, de hecho me ocurre que cuando estoy en mi periodo tengo muchos malestares y que cuando los chicos justo ese día se portan mal, ese día ni siquiera grito, son como dos días en que ando muy mal, en general no me paro para hacer clase o si me paro es para revisar, ando muy decaída, les tengo que decir, no me hagan rabiar que ando muy enferma.

¿Y cuando usted les dice eso, que pasa con ellos?

Nada ellos se portan igual mal, ellos no tienen eso de decir ya la tía esta enferma me voy a portar bien, no, parece que se portan peor.

Usted me comento recién que muchas veces los niños reaccionan de una u otra manera, ¿cree usted que ellos son capaces de lidiar con estos temas y las emociones que están sintiendo?

No, en lo absoluto, ellos no tienen capacidad alguna de manejar emociones, es lo que te decía delante, ellos pocas veces son felices, siento que para ellos es normal reaccionar agresivamente y después de reaccionar agresivo, de haber peleado o de haber hecho, por ejemplo ellos se frustran muy rápido, ellos por ejemplo yo les digo no estas escribiendo por la línea, borra eso y escribe por la línea, con la regla les vuelvo a remarcar por donde tienen que hacerlo y se frustran y a la primera tiran el cuaderno y quiebran el lápiz, “no voy a escribir mas, no voy a hacer ni una

hueva”, pero por que no y lo hago yo con ellos y les digo viste que eres capas de escribir bonito y por la línea, bien, voy a ir a buscar unos premios, para los que lo estén haciendo bien, y hay veces que resulta y hay veces que no, a veces me dicen no voy a escribir y no escriben no mas, y se frustran y se frustran y no escriben.

¿En ese sentido como vivencia el trabajo con este curso?

A mi me afecta mucho, yo hice mi practica profesional en esta escuela, y mi profesora guía fue la Marcela Farias y cuando yo llegue a esta escuela había un caso en el curso de ella había un caso de violación, que era de una niña que era indígena y era una aceitunita que no leia ni escribia, y cuando ella se fue con un postnatal yo me quede con ese curso y cuando yo supe que a esa niña la violaba su papa, y cuando yo le dije a la mama que eso estaba sucediendo, porque la niña hizo un dibujo donde ella le estaba chupando el pene al papa, y yo se lo lleve ese dibujo a la psicóloga, y la psicóloga hablo con la niña hasta que ella le dijo que el papa la violaba y todo lo que le hacia hacer, llamamos a la mama y la mama defendió al papa, y yo me puse a llorar y le dije señora es su hija usted la parió, como es posible que por su pareja, por el amor que le tiene a su pareja o porque el es el proveedor usted permita que a su hija, a su carne la estén violando, “no es que el no es capaz de hacer eso, seguramente lo hizo como juego” y yo lloraba a mares, me afectaba que una mama no reaccionara, como lo que paso con Lisette e afecta mucho, sobre todo lo que es violación y abuso me afecta mucho.

¿Qué dificultades pedagógicas ha debido afrontar con los niños y niñas del curso?

Por ejemplo que no traigan apresto, por ejemplo motricidad fina, hay niños que no saben tomar la tijera, que no saben tomar el lápiz, entonces uno tiene que empezar de una base que se supone que está cimentado en pre-kinder y kinder, y llegan al primero sin haber hecho esos cursos, entonces uno llega en primero a hacer esa pega todo el primer semestre, para recién el segundo semestre recién empezar a pasar la letras. Dificultades de niños que van cada 5 minutos al baño, yo tenía a la Cony así, entonces yo le dije a la madre que si ella no me traía un diagnóstico médico de que ella tiene que ir cada 5 minutos al baño, ella tiene que controlar esfínter, hay recreo, puede ser que el cuerpo a veces no aguanta, pero la Cony iba 10 veces al baño en 90 minutos de clase, entonces cosas tan básicas que de repente se aprenden en la casa, entonces tu tienes que empezar de esa base, así que dificultades pedagógicas un montón, no saben conteo.

¿Cómo es la actitud de los niños y niñas al llegar a clase en la mañana?

Súper desmotivada, o sea yo tengo que montarles un circo para que empiecen a trabajar, los chicos tienen otro ritmo de vida, ellos se acuestan tardísimo, ellos ven La Doña, que es una teleserie de alto calibre sexual, “tía yo veo la Doña, después veo el Che Copete” chicos ustedes tienen que estar durmiendo a las 10 de la noche más tardar, ellos viven aquí al frente muchos y si levantan a las siete y media y en lo que se lavan la carita se vienen y están acá, a las 8 de la mañana yo tengo tres alumnos, a las 8 y media tengo 15 y a las nueve tengo a los 27, entonces a la primera hora se utiliza prácticamente para llevarlos a la leche, para hacerles un dictado, retroalimentación de lo que hicimos ayer, entonces actitud no, la mitad viene durmiendo y la otra mitad llega a las 9.

¿Cómo va variando esto en el transcurso del día?

Mira la segunda hora es como la mejor, los tienes despiertos, puedes hacer una clase de principio a fin, están motivados, la tercera hora es larguísima, por lo general ahí haces la clase y te queda tiempo, entonces lo que se haces es retroalimentar lo de la clase y los chicos se aburren, por que los niños te ponen atención un rato no mas, el otro rato hacen la tarea y el otro rato hacen desorden, para que no se pongan a hacer desorden lo mejor es darle otras actividades, prestarles un juego, hay niños que son súper rápidos, entonces les queda tiempo porque la clase es demasiado larga, la idea es que esten haciendo algo, entretenidos haciendo algo, siempre les va a servir.

¿Cómo es el cierre?

Es una retroalimentación donde ellos mencionan el objetivo en voz alta, donde ellos nombran el objetivo.

¿Qué pasa cuando tú los tienes que sacar de la sala?

Cuando los saco a almorzar vuelven prendido, cansados, transpirados, sin ganas de hacer nada, casi quedándose dormidos a la ultima hora, pero si es mas complicado a la hora del desayuno, porque yo trato de llevarlos cuando estén todos, no todos toman desayuno en la casa, entonces yo me preocupo de que vayan todos, en ese rato, vamos a revisar la tarea que les dimos ayer, la hizo de los ocho uno, o vamos a hacer un dictado, que es súper complicado, aquí se separan los niños en iniciados, intermedio y avanzado, en muchas ocasiones me han criticado por tenerlos separados, pero no lo hago verbalmente, porque no puedo trabajar al mismo nivel con niños que saben mas de los que saben menos,

entonces no se puede trabajar lo mismo, a los niños que están en diferencial se les califica diferente y se les evalúa diferente.

¿Tú podrías decir o dar un ejemplo de cuando ellos son agresivos?

En todo momento, con los compañeros en todo momento, por ejemplo, si uno se para y le va a pedir goma a otro compañero, el otro se para y le dice no (gritando) esta es mía y de los 27 el 99% reacciona así, son súper agresivos para todo, ellos son súper agresivos cuando no se sacan un siete, botan el cuaderno, el lápiz, cuando otro lo pasa a llevar en el hombro, son muy agresivos en la mayoría de los casos, ¿Qué trajiste de colación? Un pan a yo traje un kapo, ¿dame? No (gritando) dile a tu mama que te compre, o en la fila, “se forman en la fila para ir a tomar la leche, No (gritando) yo voy primero te colaste, sale este se coló, y se pegan, se tiran el pelo, y se ponen a pelear.

¿Y cuando son amistosos?

No se, por ejemplo hay niños que traen plata, la Laura siempre trae mil pesos, y ella a casi todos los chicos les atrae la Laura, entonces ella es muy coqueta “ven haceme la tarea” y yo la miraba y ella le decía al Jerson que esta en avanzado, Jerson hazme la tarea y el se la hacia, y ella sacaba un paquete de papas fritas y se ponía a comer, y de repente me miraba, y yo le decía Laura ¿que esta haciendo el Jerson? “ándate Jerson (gritando) te dije que no te pararas, tía mire me toma mi cuaderno, era como muy... entonces el otro quedaba asi plop! No reaccionaba como una niña, parecía una niña de 17 años, ella muy coqueta y los cabros andaban verde con ella, porque ella es muy bonita además siempre andaba con plata, entonces les decía ya si me hacen la tarea yo te puedo comprar un helado

afuera, pero no es esa relación de ¿me puedes ayudar a hacer la tarea Jerson? No es el juego limpio, y te digo son muy así, agresivos.

¿Cuándo ellos buscan su atención?

En todo momento, ellos yo creo que la única manera de ocultarse es cuando están tramando algo, cuando no quieren que yo los mire, pero ellos en todo momento buscan mi atención, ellos son de escribir una palabra y me vienen a mostrar el cuaderno, “tía cómo me está quedando” ya pero puedes hacer la letra más bonita, “tía mire me compraron zapatillas” o “tía me hicieron cachos nuevos”, no sé por cualquier cosa ellos quieren que tu los mires en todo momento.

¿Se apegan mucho a usted?

Si, ellos son muy cariñosos, ellos de sentimientos o te aman o te odian, y en el día te pueden amar o te pueden odiar diez mil veces, yo los reto y ellos me están odiando y me están diciendo garabatos, y después entramos a la sala y el mismo al que reté me abraza y me besa y me dice tía yo te amo a ti, porque ellos son mucho de tutear a los profes, la Cony, la Lisette, eran como reacciones que se asemejaban mucho a las que tenía la Lisette, ella era de estar desde las 8 de la mañana a las dos y media de la tarde jugando con un papel de dulce, y de repente se paraba y me decía (susurrando) “te quiero contar algo” (susurrando) “a ver cuéntame” “mi papito me hace así (gesto con el dedo) en la vagina y me duele mucho” yo le decía por que no le cuentas a tu mamá, dile a tu mamá lo que te hace tu papá, cuéntale, o dile a una vecina que te lleve donde los carabineros y cuéntale, “no porque es secreto de los dos” y yo quedaba así plop! Iba donde la psicóloga y le decía por favor dile, búscala en el recreo y fueron a carabinero, ahora eso está en judicial y

todo. Y así mismo se paraban los otros niños con esas mismas reacciones que de repente, son así casi locas estaban haciendo una tarea y como que se paraban y me venían a abrazar, tía yo te quiero mucho y me daban esos besos con mocos y todo, pero de la nada, a pito de nada, porque incluso yo les hacía un estímulo de un caramelo, pero no te daban ni siquiera las gracias, que era mucho más lógico que ahí te abrazaran y te besaran.

O sea su reacción ante un estímulo no es...

No. Yo les podía decir les traje run-run al que trabaje bonito, al que haga su tarea, etcétera, después les entregaba los premios y no había un gracias tía o un te quiero mucho, que ahí yo lo hubiera esperado, pero de repente los retaba porque se portaban mal, como por ejemplo a la Laura, que yo la retaba mucho, Laura era muy conversadora, a los chicos de tenerlos aquí, de hazme la tarea, se me calló el lápiz, y ella “Adán se me calló el lápiz” (con un grito) y el Adán se paraba y le recogía el lápiz, entonces yo le decía porque haces eso si el lápiz esta ahí al lado tuyo, y hacía unos pucheros así (morisqueta de pucheros) o “tu, tu ven a sacarme punta al lápiz” yo odiaba eso, entonces la retaba, después se paraba y me decía yo la quiero mucho a usted, así que si vuelve la tía Erna no quiero que se vaya, quiero que se vaya la tía Erna, me besaba y yo decía cómo me puede querer si la reto, o será que me besa para que no la rete.

¿Cómo reaccionaban frente a la crítica?

Por ejemplo si yo les decía, no creo que sea bueno que jueguen al jalea-jalea ustedes tienen que jugar a otros juegos, o te cortaste el pelo y te dejaste esa colita, ¿por qué te dejaste esa colita? Es que mi papá también tiene esa colita, es que tu te

ves más lindo sin esa colita, además que al Colegio es corte escolar, te ves más lindo con el pelito corto, ni siquiera lo miraban como crítica, para ellos era como que tu lo estabas retando, ellos no tienen el sentido de una crítica constructiva, pero ellos idealizan “no y soy macho” el de los “wachiturros” y se ponían a pelear, no yo soy el macho, yo soy el rey, y se ponían a pelear por eso, ellos idealizan y quieren vestirse como ellos, cortarse el pelo como ellos, ellos son un referente para ellos, y siguen eso patrón de conducta.

¿Qué ocurre con el resto de los compañeros cuando uno de ellos reacciona agresivamente?

Por ejemplo cuando pelean entre ellos siempre tienden a separarse, cuando ellos están discutiendo, es algo innato “pelea, pelea, pelea, pelea” (gritando) así como en la cárcel, y en esa cosa de segundos, se agarran y me paro yo o la otra tía y ellos tienen conciencia de que el pelear no es bueno, de que hay que respetarse, que hay que quererse, pero cuando empiezan a agredirse verbalmente, ellos empiezan como a echarle más leña al fuego, es algo innato, yo creo que ellos lo ven donde viven, donde están insertos ven eso y te digo siguen los patrones de conducta y se agarran a coscachos, pero si pelean por una cuestión de sentido común tienden a separarse. Pero por ejemplo con otra niña que es la Millaray, que su mamá es alcohólica y los chicos la molestan mucho, le dicen tu mamá es terrible curá hoy día estaba durmiendo ahí al lado del basurero, pase pa´ acá y ahí la caché, y la Millaray dice no es mentira, mentira, y así cómo de repente por una goma reacciona súper agresivamente.

¿Qué ocurre cuando uno de los niños llora?

Mmm es que ellos son, por ejemplo, este niño Maximiliano yo le decía que te pasó hijo tu sabías leer, escribir, que te pasó, practica en tu casa, el estaba en nivel avanzado y cuando la mamá calló presa fue un lapso de un mes y tuve que cambiarlo de silla porque se le olvidó todo y tuve que cambiarlo de silla porque estaba en nivel inicial, y yo le decía que te pasó hijo si está todo ahí hay que sacarlo de nuevo, que regrese le decía yo, que regrese, “se me olvidó” pero cómo se te olvidó, y lloraba y lloraba, algunos de los chiquillos se daban cuenta que estaba llorando, yo le decía no llore, lloraba con una pena, y por que lloray si tení que practicar en tu casa con el silabario y te vas a acordar, pero se le olvidó todo y lloraba con una pena, y el resto de los chiquillos como si nada, o las pataletas que le dan al David, y le da mucha rabía y le da como una ira, el papá de el está preso por tráfico de drogas, y no, no, no, el llora, con esa rabia y los chiquillos no hay como esa, no reaccionan frente a eso, no el está llorando porque lo retaron, o porque la tía lo retó, pero nadie se para o reacciona para decirle no se po, no llorí o que le haga un cariño en la cabeza no, por ejemplo cuando el Davis me pegó y me mordió y todo, los chiquillos lo separaron de mí porque yo lo tome de frente entonces el me pateó, me mordió, me escupió, y los chiquillos lo afirmaron y le decían no, no le peguí a la tía no, y lo afirmaron, pero independiente de que yo tenga más fuerza que ellos, yo no los puedo sujetar fuerte porque si los deajo morado, entonces los chiquillos lo alejaron de mí, y después se sentó, (jadeando) hu! hu! hu! Mal, mal, y se le caían las lágrimas, y los chiquillos se sentaron y no tu no le puedes pegar a la tía, si, cuando hay peleas se meten pero nada más.

Entrevista Psicóloga Escuela María Luisa Sepúlveda.

Nombre: Marcela Fernández

Psicóloga del Programa Mediación Escolar

Trabaja desde marzo de 2011 en el Colegio

Solamente he visto a algunos niños del curso, no he trabajado con el curso completo y en un principio tenía entendido que este era el curso con los niños más complicados, niños repitentes, niños con problemas de conducta o problemas sociales bien graves, bien serios, con mamás con trastornos psiquiátricos, niños abandonados... e ha habido artos casos en este curso en particular con niños con artos problemas sociales, artos niños que han sido vulnerados en sus derechos también, en particular ha habido un caso que está en investigaciones en estos momentos, un presunto abuso sexual a una niña, también hay otro niño que se tuvo que ir porque su madre presentaba un caso serio de drogadicción y lo acogieron en otro establecimiento porque el estaba durmiendo así en la intemperie, he no me acuerdo del nombre de ese niño, porque lo vio la otra psicóloga, otros problemas de maltrato grave los que han motivado denuncia en carabineros, por parte de los padres o tutores de los niños así que es bien complejo, niños que se han ido por problemas conductuales serios, han sido derivados en realidad a otros colegios.

¿Su trabajo ha sido a nivel individual o también ha existido intervenciones a nivel grupal?

Grupalmente no he trabajado con el curso, porque entiendo que hay otra institución que es Habilidades para la Vida de COSAM que ha estado interviniendo con el curso completo, a mi me han sido derivados casos más bien en forma individual, por problemas de conducta generalmente o por otras cosas que nos hemos ido enterando a lo largo del año que ha significado que hagamos toda una gestión de denuncia, o de contención cuando se han manifestado situaciones acá en la Escuela, y como que ese ha sido el trabajo en general, harta contención, seguimiento de los casos, derivación a redes, OPD, denuncia en Carabineros, como eso.

¿Qué impresión ha podido hacerse de este curso a partir de la experiencia que usted a tenido?

Particularmente que es un curso bastante complicado en el sentido que es un curso que esta asociado a distintas problemáticas, que no necesariamente... están en otros curso, pero que en este curso se vivencian más, es como decir, yo digo el más vulnerable de todos los primeros, hay mucho, mucho problema ahí. Hace como dos semanas tuve una dificultad con la profesora nueva, porque la vi súper violenta con los niños, estaba gritando, estaba súper agresiva y violentó a un niño, y yo estaba ahí, le iba a consultar algo de un caso, estaba afuera mirándola por la ventana y ella me vio, y ella agredió a un niño, lo tomó de la cotona, así que yo informé eso al director, jefa UTP, también al equipo de orientación y el departamento de educación también está informado, y yo espero que tomen medidas respecto de eso, porque me parece súper grave por que son niños súper vulnerados en sus casas, que han sufrido de todo y que además en el Colegio se les esté agrediendo, así que eso.

¿A partir de las intervenciones que usted a realizado, que diferencias o que cambios ha notado en estos niños?

Difícil, mmm... mira es que yo tengo un caso emblemático en ese curso, pero la niña la retiraron antes de tiempo, quizá ha habido un cambio más bien negativo desde que se dio cuenta de la situación de presunto abuso sexual que ella estaba sufriendo y cambió su comportamiento, entonces la familia se empezó también a sentir perseguida, entonces ahora hay cero vínculo, porque ellos sienten que fue el Colegio el que los acusó entonces se desvincularon totalmente, sobre todo conmigo algo así como que no me pueden ver, si en términos de que son niños con muchas carencias afectivas entonces cuando sienten que alguien es capaz de escucharlos y de comprenderlos y de no cuestionarlos, los niños tienen un cambio de comportamiento pero con uno, porque en sala de clase es todo lo contrario, esa niña tenía por ejemplo conductas súper disruptivas, les pegaba a sus compañeros, no hacía nada en clase, pero también ahí hay un tema del manejo del docente.

¿En ese sentido cree usted que pudo haber alguna diferencia en los niños con el cambio de la profesora?

La verdad es que los niños, algunos me dijeron que si echaban mucho de menos a la profesora Erna, que... y a mí en términos de comportamiento de lo que yo veía con la profesora Erna y la profesora Carola, la Erna los manejaba mucho más, o sea uno entraba a la sala y los niños estaban todos calladitos, trabajando, contestando las preguntas que ella les hacía, muy bien manejado en esos términos, yo ahí no se más porque nosotros vamos poco a la sala, pero la profesora Carola siempre que yo fui a la sala ella gritándoles, tiene su estilo no lo se, pero como

siempre llamándoles la atención, los niños como siempre más descontrolados, pero eso en general.

¿Cómo vivencia usted el trabajo que ha realizado con este curso?

Ha sido un trabajo gratificante, son chicos que se vinculan arto, arto, entonces, es gratificante que tu vas al patio y ellos te reconocen aunque tu hallas hablado una vez con ellos, pero se acuerdan, son niños que yo siento que ellos como persona, recuerdan el trato, y a lo mejor vivencian como que tu los ayudaste en un determinado momento, o vienen a la sala de orientación y tía puedo pintar, puedo estar acá en ves de ir al recreo, que nos pasa con varios curso en realidad, pero ha sido una experiencia súper gratificante, un poco a veces frustrante, porque uno siente que no puede hacer mucho por ellos, porque ya pasa a otras instancias, otras redes y uno más que hacer seguimiento o contención más allá no puedo hacer y en ese sentido es un poquito frustrante porque uno sigue viendo como los niños siguen siendo vulnerados.

Usted mencionó que ellos en general tienen dificultades me dio la impresión con aspectos emocionales, ¿en general es esa la problemática de la que se da cuenta en su trabajo?

Si, yo creo que si de todas maneras, pero no se si... es que todos los niños que recuerdo de ahí han tenido algo grave, maltrato, abuso sexual, abandono, grave, entonces son niños que están con carencias afectivas súper grandes, de parte de las figuras más significativas que los despreocupan, que los abandonan, que les pegan, o papás con problemas de drogas, había un niño que su papá mató a su abuelita y la vio, entonces son todas cosas que ellos recuerdan y que reeditan acá.

A partir de la observación que usted ha podido realizar en su trabajo con algunos alumnos, ¿Qué herramientas cuentan ellos para afrontar esos problemas?

Bueno yo creo que el hecho de que ellos, la edad que tienen, porque son muy chiquititos, no logran dimensionar la gravedad de las cosas, creo que a veces la pueden superar, no se si será esa la palabra pero la pueden sobre llevar de mejor manera, quizás no les impacta de la misma manera que otros niños que si se dan cuenta de las cosas que las situaciones mmm... me parece que son niños, que yo creo que es un mecanismo también, que se dan mucho a querer entonces como que buscan todo lo que les falta, que se yo en su ámbito más íntimo en otros lugares, son niños que inspiran mucho cariño...

¿Qué siente usted que ellos buscan?

Protección, yo creo que ellos buscan protección, de sentirse seguros

¿En que lo nota?

En la manera que tienen de establecer relaciones, ellos siempre están buscando que alguien los abrace, que una persona adulta los abrace por ejemplo, o reaccionan muy bien a una caricia en la cabeza eee... son muy enternecedores los chiquititos, quizás a veces buscan llamar la atención por ejemplo, que uno se de cuenta de que ellos están de que existen, me acuerdo de un chiquitito que bailaba en el patio, nosotros lo aplaudíamos, yo creo que esas son herramientas, pero a la vez son mecanismos que ellos han desarrollado a partir de todo lo que han sufrido, entonces inconcientemente reaccionan así y uno también les entrega lo que ellos necesitan.

Observaciones:

Guía de observación habilidades emocionales N° 1.

Fecha: 06 de diciembre de 2011.

Hora: 11:35 am.

Observador: Oscar Puebla Vargas.

Sujetos	Niños y niñas de curso 1° C
Espacio Físico	Aula 1° C de Escuela María Luisa Sepúlveda, Comuna de Quilicura.
Descripción de la situación observada	<p>Al ingreso de los niños y niñas al aula, se muestran muy activos, algunos aún vienen jugando, la profesora los moviliza a sentarse en sus puestos, alguno se sientan rápidamente, algunos aún no escuchan ni se percatan de la orden de la profesora, pasan algunos minutos hasta que todo queda en orden.</p> <p>La profesora introduce el tema de la clase, la mayoría presta atención, pero una parte de los alumnos permanece desconcentrados.</p> <p>La clase comienza con las actividades que la profesora pide, y todos los alumnos permanecen en sus puestos, algunos demandan permanentemente la atención de la profesora</p>

	<p>respecto de las instrucciones, esto lo realizan en voz alta y desde el puesto.</p> <p>Se provoca una discusión entre alumnos por un objeto (juguete) estos comienzan a discutir a modo de pelea, pero la profesora interviene calmando los ánimos, pasan unos minutos y prosiguen con la discusión esta vez desde el puesto de cada uno.</p> <p>En general se observa una adecuada comunicación del lenguaje verbal, aunque mal pronunciado o con imperfecciones, pero en general se respetan los códigos de dichos mensajes.</p> <p>En la relación al estilo de comunicar se observan gran cantidad de mensajes no verbales donde se busca sostener una dominancia respecto del otro (mandar), esto se hace más presente en la forma de contacto físico, donde en general se aprecia una cercanía física.</p> <p>La gestualidad y postura de niños y niñas se observa exagerada con relación al mensaje y la emocionalidad, una discusión se vio exagerada por lo mismo, y se vieron conductas agresivas frente a estímulos que no propician dichas conductas.</p>
--	--

	<p>Se aprecia un buen contacto visual, ocurre de manera esperada en la gran mayoría de los casos permitiendo que se establezca comunicación de manera fluida.</p> <p>Las tonalidades e intensidades del discurso se aprecian mayoritariamente adecuadas.</p> <p>No se aprecia modulación de la intensidad cuando se vivencian emociones como rabia, pena o frustración, en estos casos la intensidad se dispara y genera altos niveles de disrupción al interior del aula.</p>
--	--

Guía de observación habilidades emocionales N° 2.

Fecha: 19 de diciembre de 2011

Hora: 11:30 am

Observador: Oscar Puebla Vargas.

Sujetos	Niños y niñas del curso 1° C
Espacio Físico	Aula 1° C de Escuela María Luisa Sepúlveda, Comuna de Quilicura.
Descripción de la situación	La clase comienza mas tarde de lo que

observada	<p>corresponde ya que los alumnos llegan exaltados del recreo, algunos siguen jugando sin prestar atención a la profesora.</p> <p>A pesar del ruido ambiente generado por trabajos que se están realizando en el patio de la Escuela, los alumnos pasados unos minutos permanecen atentos y concentrados.</p> <p>Se organiza una actividad grupal, definiendo a los integrantes de cada grupo, algunos protestan por el grupo en que les corresponde.</p> <p>En la coordinación grupal sólo algunos trabajan en la tarea, el resto se desconcentra y se aprecian agotados, aparecen discusiones de poder entre los integrantes donde algunos quieren mandar a otros, mientras éstos últimos impiden con amenazas.</p> <p>Uno de los alumnos parece especialmente agotado y distraído con la actividad, protesta permanentemente en contra de la profesora, ésta intenta calmarlo, a lo que el alumno responde con un “berrinche” que genera la atención de todo el curso. La situación termina con el niño “amurrado” en su puesto.</p>
------------------	---

	<p>Comienza la presentación del trabajo realizado en grupo.</p> <p>En un momento retiran a uno de los alumnos del curso, esto lo realiza la madre del niño.</p> <p>Prosigue la presentación con mucha desatención y distracciones permanentes mientras los alumnos del grupo exponen.</p> <p>Esto cambia cuando expone uno de los grupos que conforman los alumnos del grupo en el que esta el niño que realizó la “rabieta”. Pareciera que existe cierta atención especial por los alumnos que conforman este grupo.</p> <p>Aún cuando en general la concentración en función de la tarea parece adecuada, se generan varios espacios en que los niños y niñas dan vuelta por la clase sin prestar atención.</p>
--	---