

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



El desarrollo socio emocional en los niños menores de 5 años.

Trabajo académico presentado para optar el Título Profesional de
Segunda Especialidad en Educación Inicial.

Autora.

Madaly Aliseidy Montenegro Seminario

TUMBES– PERÚ

2018

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



El desarrollo socio emocional en los niños menores de 5 años.

Los suscritos declaramos que la monografía es original en su
contenido y forma.

Madaly Aliseidy Montenegro Seminario. (Autora)

Dr. Segundo Alburquerque Silva. (Asesor)

TUMBES– PERÚ

2018



UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES
 FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
 ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
 PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD

ACTA DE SUSTENTACION DE TRABAJO ACADÉMICO

En Tumbes, a los catorce días de agosto del dos mil dieciocho, se reunieron en un ambiente de la I.E. Aplicación José Antonio Encinas, los integrantes del Jurado Evaluador, designado según convenio celebrado entre la Universidad Nacional de Tumbes y el Consejo Intersectorial para la educación peruana, al Dr. Oscar Calixto La Rosa Feijoo, coordinador del programa; representantes de la Universidad Nacional de Tumbes (Presidente), Dr. Raúl Sanción Ynfante (Secretario) y Mg. Raúl Alfredo Sánchez Ancajima (Vocal), con el objeto de evaluar el trabajo académico denominado: "El desarrollo socio emocional en los niños menores de 8 años", para optar el título Profesional de Segunda Especialidad en Educación Inicial a la señora Madaly Aliciady Montenegro Seminario

A las Quince horas veinte minutos y de acuerdo a lo estipulado por el reglamento respectivo, el Presidente del Jurado dio por iniciado el acto.

Luego de la exposición del trabajo, la formulación de preguntas y la deliberación del jurado lo declararon APROBADO por UNANIMIDAD con el calificativo Quince

Por tanto, Madaly Aliciady Montenegro Seminario, queda APTA, para que el Consejo Universitario de la Universidad Nacional de Tumbes, le expida el título profesional de Segunda Especialidad en Educación Inicial.

Siendo las Quince horas con cinuenta minutos, el presidente del jurado dio por concluido el presente acto académico, para mayor constancia de lo actuado firmaron en señal de conformidad todos los integrantes del jurado.


 Dr. Oscar Calixto La Rosa Feijoo
 Presidente del Jurado


 Dr. Raúl Sanción Ynfante
 Secretario del Jurado


 Mg. Raúl A. Sánchez Ancajima
 Vocal del Jurado

DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD

Yo, MADALY ALISEIDY MONTENEGRO SEMINARIO estudiante del Programa Académico de Segunda Especialidad de Educación Inicial la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Tumbes.

Declaro bajo juramento que:

1. Soy autor del trabajo académico titulado: EL DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL EN LOS NIÑOS MENORES DE 5 AÑOS, la misma que presento para optar el título profesional de segunda especialidad.
2. El trabajo Académico no ha sido plagiado ni total ni parcialmente, para la cual se han respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas.
3. El trabajo Académico presentado no atenta contra derechos de terceros.
4. El trabajo Académico no ha sido publicado ni presentado anteriormente para obtener grado académico previo o título profesional.
5. Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falsificados, ni duplicados, ni copiados.

Por lo expuesto, mediante la presente asumo frente a la UNTUMBES cualquier responsabilidad académica, administrativa o legal que pudiera derivarse por la autoría, originalidad y veracidad del contenido de El Trabajo Académico, así como por los derechos sobre la obra y/o invención presentada.

Tumbes, _____ de 2018

Firma

MADALY ALISEIDY MONTENEGRO SEMINARIO

DEDICATORIA:

A mi Esposo e Hijos, por haberme apoyado todo momento, por sus consejos, sus valores, por la motivación constante que me ha permitido ser una persona de bien, pero más que nada

INDICE

RESUMEN.....	5
INTRODUCCION.....	9
CAPITULO I:.....	10
LA MENTE Y EL CEREBRO:.....	10
1.1. El Cerebro:.....	10
CAPITULO II:	14
EL DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL.....	14
2.1. Características del desarrollo socio emocional:.....	14
2.2. ¿Cuál es el mejor enfoque?:.....	15
2.3. ¿Cómo establecen los límites los padres?.....	17
CAPITULO III:	18
ETAPAS DEL DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL.....	18
3.1. ¿Cómo se relacionan los bebés?	18
3.1.1. La constitución de la regulación afectiva:.....	19
3.1.2. La constitución de la confianza básica:.....	19
3.1.3. Lo interpersonal configura el mundo interno:.....	20
3.1.4. Influencia de los vínculos afectivos en el desarrollo cerebral:	20
3.1.5. Organización de la comunicación pre-verbal y verbal:	21
CAPITULO IV:	26
CUIDADOS EN EL DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL DE LOS NIÑOS. 26	
4.1. La Familia:.....	26
CAPITULO V:	29
DESARROLLO PSICOLOGICO DE LO NIÑOS	29
5.1. Desarrollo psicológico:	29
5.2. Claves de la inteligencia socioemocional:	30
5.2.1. La imaginación emocional:	31
5.2.2. Los pilares de la inteligencia emocional:	31
5.2.3. Capacidad de entender y comprender las propias emociones:.....	32

5.2.4. La autoestima:	33
5.2.5. La capacidad de controlar los impulsos y situaciones afectivas:	37
5.2.6. Control del estímulo:.....	37
5.2.7. Superar la frustración:.....	39
5.2.8. La capacidad de comprender y entender los sentimientos de los demás:	40
CONCLUSIONES:	44
REFERENCIAS CITADAS	45

RESUMEN:

“El desarrollo socio-emocional es la capacidad de un niño de comprender los sentimientos de los demás, controlar sus propios sentimientos y comportamientos y llevarse bien con sus compañeros. Para que los niños puedan adquirir las habilidades básicas que necesitan, tal como cooperación, seguir instrucciones, demostrar control propio y prestar atención, deben poseer habilidades socio-emocionales. Los sentimientos de confianza, seguridad, amistad, afecto y humor son todos parte del desarrollo socio-emocional de un niño. Una relación positiva de un niño con adultos que le inspire confianza y seguridad, es la clave para el desarrollo socio-emocional exitoso”. (Rina, 2015, p. 12)

Palabras Claves: Emociones, habilidades, Autoestima

INTRODUCCION

“Desde que nacen, los bebés son capaces de percibir algunas emociones de los demás y tienden a los contactos corporales. Su desarrollo socio emocional comienza con la necesidad de exploración, necesidad de afiliación (relacionarse con otras personas) y el apego (anteriormente mencionado)”. (Ortuño, s.f., párr. 2).

“Entre cero y tres años surgen los procesos mentales de socialización más importantes: reconocer a las personas, a uno mismo o misma, y descubrir el rol que este va a desempeñar”. (Divulgación dinámica, 2017, párr. 2)

“El niño o la niña desde que nace es un ser social, pero hay que ayudarles en su desarrollo a adquirir habilidades sociales, a entender y aprender las normas de conductas aceptables”. (Divulgación dinámica, 2017, párr. 3)

“En la edad 0-3 meses se manifiestan más emociones que sentimientos. Según va creciendo aumentan los sentimientos y disminuyen las emociones, al tiempo que se va aprendiendo a controlarlos”. (Divulgación dinámica, 2017, párr. 4)

Este trabajo tiene por **OBJETIVO GENERAL**: Comprender el desarrollo socioemocional en niños menores de 5 años **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**: 1. Conocer el marco conceptual de desarrollo socioemocional; también 2 Conocer las implicancias y cuidados del desarrollo socioemocional en niños

CAPITULO I:

LA MENTE Y EL CEREBRO:

1.1. El Cerebro:

“Para poder comprender mejor el poder de las emociones sobre la mente, ya que tienen un pasado común, hay que acercarse, al menos someramente, al desarrollo evolutivo de la especie humana, entendiendo que "ser racional no significa cortar las propias emociones. La ausencia de emociones y sentimientos impide ser realmente racional”. (Engelhart, 1997, como se citó en Pérez, 1998, p. 2)

“El hecho de que el cerebro emocional sea muy anterior al racional y que éste sea una desviación de aquel, revela las auténticas relaciones existentes entre pensamiento y sentimiento. El cerebro puede considerarse como la característica anatómica fundamentalmente distintiva del hombre” (Ayala, 1983, p.157, como se citó en Pérez, 1998, p. 2).

“El cerebro es el agente principal del comportamiento humano, considerado el motor de sus sentimientos y de todo tipo de pensamiento. La creciente centralización del tejido nervioso en la cabeza es una constante evolutiva que se sigue a través de los distintos grupos de invertebrados y vertebrados. El cerebro de estos se formó principalmente en un proceso de desarrollo que parte de los antiguos centros olfatorios de los ancestros reptantes, que se movían en el medio ambiente primitivo y para los que tenía sentido esta tendencia a concentrar células nerviosas en la cabeza, puesto que es la que abre el camino y necesita comunicar información ambiental al resto del cuerpo. En estos estadios rudimentarios, el centro olfatorio estaba compuesto de unos pocos núcleos neuronales especializados en analizar los olores”. (Pérez, 1998, p. 2)

“A partir del lóbulo olfatorio comenzaron a desarrollarse los centros más antiguos de la vida emocional que luego fueron evolucionando hasta terminar recubriendo por completo la parte superior del tallo encefálico. De este cerebro primitivo- el tallo encefálico- emergieron los centros emocionales que, millones de años más tarde, dieron lugar primero al córtex y luego al neocórtex que configura evolutivamente el estrato superior del sistema nervioso, representa la gran innovación evolutiva de los mamíferos. La aparición del neocórtex y de sus conexiones con el sistema límbico permitió establecer, por ejemplo, el vínculo entre madre e hijo. En las especies carentes de neocórtex, como los reptiles, las crías pueden ser devoradas por la madre y han de protegerse de ella. Contrariamente, en los vertebrados superiores y sobre todo en la especie humana, los vínculos protectores permiten a las crías disponer de un largo proceso de inmadurez con grandes posibilidades de aprendizaje durante el cual el cerebro sigue desarrollándose”. (Pérez, 1998, p. 2)

“El neocórtex experimenta en la hominización una gran expansión cuantitativa y no sólo va a asumir las funciones que el tálamo desempeñaba en los órdenes anteriores, sino que, además, y este es el aspecto más distintivo a diferencia de los mamíferos inferiores, existen en él zonas mudas o áreas de asociación que carecen de proyecciones sensoriales y se relacionan sólo entre sí o con otras zonas de la corteza. En este avanzado proceso de cerebralización, la relación con el mundo exterior adopta ya una forma "mediata", a través de una información sensorial muy elaborada y de una corteza cerebral compleja. El neocórtex permite así un aumento de los matices y la complejidad de la vida emocional y un gran repertorio de respuestas emocionales. El neocórtex es la sede del pensamiento y de los centros que registran y procesan los datos obtenidos por los sentidos. Por ello, no es de extrañar el aumento cualitativo y cuantitativo tan considerable que se observa en la corteza cerebral con respecto a los demás animales, puesto que en ella se van a sentar fundamentalmente todas las actividades específicamente humanas, como la aparición del lenguaje y el desarrollo de la reflexión consciente, que permite tener ideas, desarrollar teorías y tener sentimientos sobre las ideas, el arte y los símbolos”. (Pérez, 1998, pp. 2-3)

“La región emocional es el sustrato en el cual se desarrolló y evolucionó el cerebro racional y siguen estando estrechamente vinculados por miles de circuitos neuronales.

Por ello, los centros de la emoción poseen un extraordinario poder de influencia dentro del funcionamiento global del cerebro. El hipocampo y la amígdala son dos estructuras claves del primitivo "cerebro olfativo". La amígdala se encuentra especializada en la vida afectiva y se considera una estructura límbica muy ligada a los procesos de aprendizaje y memoria. La amígdala constituye una especie de depósito de la memoria y significación emocional. La ausencia funcional de la amígdala- por los datos de que se dispone- parece impedir cualquier reconocimiento de los sentimientos y todo sentimiento sobre los mismos sentimientos". (Joseph, 1993, p.83, como se citó en Pérez, 1998, p. 3).

“Mientras se percibe y pondera la información a través de los diferentes circuitos cerebrales que le permiten, tras la evaluación de la situación, dar la respuesta más adaptada a la situación. Sin embargo, anatómicamente hablando, el sistema emocional en ocasiones puede actuar independientemente del neocórtex. La amígdala puede albergar y activar repertorios de recuerdos sin darnos cuenta de por qué lo hacemos, sin la menor participación cognitiva consciente”. (Pérez, 1998, p. 2)

“Asimismo, cuanto más intensa es la activación de las neuronas de la amígdala, más profunda es la impronta y más perdurable para bien o para mal el recuerdo de las experiencias que nos han asustado o emocionado. Estos datos adquieren una mayor significación si pensamos que la cría humana, insoslayablemente, necesita para sobrevivir un contexto humano. El cerebro dispone de dos sistemas de registro, uno para los hechos ordinarios y otro para los recuerdos con una intensa carga emocional (de amenaza, agrado, etc.)”. (Pérez, 1998, p. 2)

El mejor medio para hacer buenos a los niños es hacerlos felices Oscar Wilde (1894). “Con esta célebre frase se ha llegado a la conclusión de que las relaciones y los encuentros amor-desamor que el niño mantiene con sus cuidadores durante los primeros años de vida constituyen un auténtico aprendizaje emocional” (Le Doux, 1992, como se citó en Pérez, 1998, p. 3). “La neurona- como vemos- no madura en el vacío sino en un contexto sociocultural (afectivo, frío, agresivo, etc.) que puede ser negativo u optimizante, cuyos efectos le acompañarán, en gran medida, durante toda su vida. En los primeros años de vida, en el cerebro humano las conexiones neuronales se forman con mucha más rapidez que durante el resto de la vida. Por lo

cual, los procesos de aprendizaje se producen en esta etapa con mayor facilidad que en cualquier otro momento posterior”. (Pérez, 1998, p. 3)

“La primera infancia ofrece una oportunidad única de poner en marcha el desarrollo y educación de las capacidades emocionales y afectivas. Por ello, no es de extrañar que el estudio científico actual de la dimensión afectiva haya contribuido al apoyo de una pedagogía en que la génesis del pensamiento y la inteligencia no son sino aspectos de una interacción global, que encauza, en gran medida, la dimensión afectiva del niño. El niño estará más abierto y disponible a la actividad intelectual cuanto mejor se resuelva su necesidad de seguridad y afecto. En definitiva, la vida afectiva del niño/a es la base de la vida afectiva del adulto, de su carácter y personalidad”. (Pérez, 1998, p. 3)

CAPITULO II:

EL DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL DE UN NIÑO

2.1. Características del desarrollo socio emocional:

“De vez en cuando, no se sorprenda si el niño (a) en edad preescolar le presenta a uno de sus amigos imaginarios. Algunos niños tienen un solo compañero de fantasía hasta por hasta seis meses, algunos cambian sus compañeros de juego imaginarios todos los días y otros nunca llegan a tener uno o en su lugar prefieren animales imaginarios. No debe preocuparle que estos “amigos fantasmas” puedan ser señal de soledad o malestar emocional, en realidad son una forma muy creativa para que su hijo represente diferentes actividades, líneas de conversación, comportamiento y emociones”. (Healthy Children, 2015, párr. 2)

“También notará que, a lo largo del día, el niño (a) en edad preescolar pasa libremente de la fantasía a la realidad. En ocasiones, puede llegar a involucrarse tanto en su mundo de fantasía que no pueda distinguir dónde termina y empieza la realidad. Su experiencia de juego incluso puede extenderse a la vida real. Una noche, llegará a la mesa del comedor convencida de que ella es Cenicienta, otro día puede que se acerque a usted llorando después de escuchar una historia de fantasmas que ella cree que es verdad”. (Healthy Children, 2015, párr. 3)

“Si bien es importante tranquilizar a la niña o niño cuando está asustada o molesta por un incidente imaginario, tenga cuidado de no restarle importancia o burlarse de ella. Esta etapa en el desarrollo emocional es normal y necesaria, y no se debe desalentar. Sobre todo, no bromee con ella sobre situaciones como "encerrarla si no come su comida" o “dejarla si no se apresura”. Ella cree todo lo que usted le diga y

se sentirá aterrorizada el resto del día o durante más tiempo”. (Healthy Children, 2015, párr. 4)

“De vez en cuando, trate de participar en el juego de fantasía de su niña. Al hacerlo, usted puede ayudarla a encontrar nuevas formas de expresar sus emociones e incluso resolver algunos problemas. Por ejemplo, puede sugerir “enviarla a la escuela con su muñeca” para ver cómo se siente sobre asistir a la escuela preescolar. Sin embargo, no insista en participar en estas fantasías. Para ella, parte de la alegría de la fantasía es poder controlar estos dramas imaginarios, por lo que, si usted le propone alguna idea de un juego imaginario, espere de que ella haga con esto lo que más le guste. Si ella le pide que juegue con ella, es clave que su participación sea menor. Deje que el mundo de su juego sea el único lugar donde ella decida”. (Healthy Children, 2015, párr. 5)

“De vuelta a la vida real, hágale saber a su niña en edad preescolar que está orgulloso de su nueva independencia y creatividad. Hable con ella, escuche lo que dice y muéstrele que su opinión importa. Dele opciones siempre que sea posible, sobre los alimentos que come, la ropa que usa y los juegos que juegan juntos. Hacerlo le dará un sentido de importancia y la ayudará a aprender a tomar decisiones. Sin embargo, mantenga sus opciones simples. Por ejemplo, cuando vayan a un restaurante limite sus opciones a dos o tres elementos. De lo contrario, podría sentirse abrumada y no podrá decidir. (Un viaje a una heladería o tienda de yogur helado que vende varios sabores puede convertirse en algo muy doloroso si no limita sus opciones.)” (Healthy Children, 2015, párr. 6)

2.2. ¿Cuál es el mejor enfoque?:

“A pesar de lo ya antes mencionado, una de las mejores maneras de cultivar la independencia es mantener un control bastante firme sobre todas las áreas de su vida, sin dejar de darle al mismo tiempo cierta libertad. Hágale saber que usted sigue estando a cargo y que no espera que ella tome las decisiones importantes. Cuando su amigo la reta a subirse a un árbol, y ella tiene miedo, será reconfortante que sea usted quien diga no, de manera que no sienta la necesidad de admitir sus temores. A medida

que vence muchas de sus ansiedades tempranas y se vuelve más responsable en la toma de sus propias decisiones, naturalmente, puede darle un poco más de control. Mientras tanto, es importante que se sienta segura y protegida”. (Healthy Children, 2015, párr. 7)

“Al igual que cuando tenía tres años, la vida de fantasía de su hijo de cuatro años seguirá siendo muy activa. Sin embargo, ahora está aprendiendo a distinguir entre la realidad y la fantasía, y podrá pasar de la realidad a la fantasía una y otra vez sin sentirse confundido”. (Healthy Children, 2015, párr. 8)

“A medida que los juegos de representación se vuelven más complejos, no se sorprenda si los niños experimentan con juegos de fantasía que implican alguna forma de violencia. En esta categoría están juegos como los de guerra, matando al dragón e incluso juegos de atrapada. Algunos padres prohíben a sus hijos jugar con armas que se compran en la juguetería, solo para descubrir que cortan, pegan y crean armas de cartón o simplemente apuntan con el dedo y gritan “bang, bang”. Los padres no deben entrar en pánico por estas actividades. Esto no evidencia que estos niños sean "violentos". Un niño no tiene idea de lo que es matar o morir. Para él, las armas de juguete son una manera inocente y entretenida de ser competitivos y aumentar su autoestima”. (Healthy Children, 2015, párr. 9)

“Si quiere un indicador del desarrollo de la autoconfianza de su hijo, escuche la forma en que les habla a los adultos. En lugar de vacilar, lo que pudo haber hecho dos o tres veces, ahora probablemente sea amable, conversador y curioso. También es probable que sea especialmente sensible a los sentimientos de otras personas, adultos y niños por igual, y disfrute al hacer felices a las personas. Cuando ve que están lastimados o tristes, lo que hará es mostrar compasión y preocupación. Esto probablemente se manifestará como un deseo de abrazar o "besar donde se lastimaron", porque esto es lo que él más desea cuando se lastima o está triste”. (Healthy Children, 2015, párr. 10)

“A la edad de cuatro y cinco años, el niño en edad preescolar también puede comenzar a mostrar un gran interés por la sexualidad básica, tanto la propia como la del sexo opuesto. Podría preguntar de dónde vienen los bebés y sobre los órganos implicados en la reproducción y la eliminación. Es posible que quiera saber de qué manera los

cuerpos de los niños y las niñas son diferentes. Cuando se enfrente a este tipo de preguntas, responda con términos sencillos pero correctos. Un niño de cuatro años, por ejemplo, no necesita saber los detalles acerca de las relaciones sexuales, pero debe sentirse en libertad para hacer preguntas, seguro de que va a recibir respuestas directas y precisas”. (Healthy Children, 2015, párr. 11)

“Junto con este aumento de interés en la sexualidad, probablemente también juegue con sus genitales e incluso puede demostrar un interés en los genitales de otros niños. Estas no son actividades sexuales adultas, sino signos de curiosidad normal y no justifican un regaño o castigo”. (Healthy Children, 2015, párr. 12)

2.3. ¿Cómo establecen los límites los padres?

“Esto es propiamente un asunto de familia. Probablemente es mejor no exagerar por este hecho a esta edad, ya que es normal si se hace con moderación. Sin embargo, los niños deben aprender lo que es socialmente apropiado y lo que no lo es. Así, por ejemplo, puede decidir decirle a su hijo” (Healthy Children, 2015, párr. 13):

- “El interés en los órganos genitales es sano y natural.
- La desnudez y el juego sexual en público no son aceptables.
- Ninguna otra persona, incluidos los amigos cercanos y familiares, puede tocar sus "partes privadas". Las excepciones a esta regla son los médicos y enfermeros durante los exámenes físicos y sus propios padres cuando están tratando de encontrar la causa de cualquier dolor o molestia que él sienta en el área genital”. (Healthy Children, 2015, párr. 14)

“Casi al mismo tiempo, su hijo también puede llegar a fascinarse con el progenitor del sexo opuesto. Es de esperarse que una niña de cuatro años compita con su madre por la atención de su padre, al igual que un niño pueda competir por la atención de su madre. Este comportamiento llamado edípico es una parte normal del desarrollo de la personalidad a esta edad y desaparecerá con el tiempo por sí solo si los padres lo toman con calma. No hay por qué sentirse amenazado o celoso por ello”. (Healthy Children, 2015, párr. 15)

CAPITULO III:

ETAPAS DEL DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL

3.1. ¿Cómo se relacionan los bebés?

“El niño tiene, desde su nacimiento, la capacidad fundamental de relacionarse socialmente. Pero podrá desarrollarla, siempre y cuando haya alguien, el cuidador primario, disponible para establecer esta relación social. Por eso, se puede pensar que para el bebé no es posible desarrollarse en soledad. El bebé nace en un estado de indefensión tal que para sobrevivir, constituirse en ser humano y desarrollar su potencialidad genética necesita de otras personas que le provean todo aquello que es necesario, ya que no puede hacerlo por sí mismo. Los niños pequeños, al presentar una estructura psíquica inmadura en formación, se encuentran en un estado de gran fragilidad. Las experiencias afectivas con sus cuidadores primarios en los primeros años de vida tienen una enorme influencia a favor del desarrollo cognitivo, social y emocional, íntimamente relacionados. La constitución de la subjetividad”. (Armus, Duhalde, Oliver, & Woscoboinik, 2012, p. 12)

“El sostén emocional es la respuesta adecuada al sentimiento universal de desamparo con el que todo bebé llega al mundo. Este sostén permite que se construya entre el bebé y las personas encargadas de su crianza un vínculo lo suficientemente fuerte como para que se den las condiciones propicias para la satisfacción de todas sus necesidades. El sostén emocional se da en el marco de un vínculo estable, un vínculo de apego, con los cuidadores primarios. Este vínculo se establece desde el momento del nacimiento y permite construir un lazo emocional íntimo con ellos. Por estable entendemos un vínculo cotidiano y previsible, y en los primeros tiempos, con la presencia central de una o más personas que se ocupen de la crianza del bebé. La

estabilidad y la previsibilidad en el vínculo con sus cuidadores le permiten al niño construir una relación de apego seguro”. (Armus et al., 2012, p. 12)

3.1.1. La constitución de la regulación afectiva:

“En la primera infancia, el niño carece de la capacidad de regular por sí mismo sus estados emocionales y queda a merced de reacciones emocionales intensas. La regulación afectiva solo puede tener lugar en el contexto de una relación con otro ser humano. El contacto físico y emocional —acunar, hablar, abrazar, tranquilizar— permite al niño establecer la calma en situaciones de necesidad e ir aprendiendo a regular por sí mismo sus emociones”. 13

“El adulto a cargo de la crianza de un bebé debe poner en juego una capacidad empática que le permita comprender qué es lo que necesita ese niño, que si bien aún no puede expresarse con palabras, sí se comunica a través de gestos, miradas, movimientos, llantos y sonrisas. Las respuestas emocionales del adulto en sintonía con el estado interior del bebé generan primero un estado de corregulación afectiva o regulación diádica que lleva, unos meses más tarde, al logro de la autorregulación afectiva por parte del bebé. Esto significa, por ejemplo, que si un niño llora sin ser consolado, se encuentra solo en el aprendizaje del paso del malestar a la calma y al bienestar. Ese bebé puede llegar a tener dificultades para autocalmarse no únicamente en sus primeros meses sino a lo largo de todo su desarrollo” (Schejtman y Vardy, 2008; Tronick, E, 2008, como se citó en Armus et al., 2012, p. 13).

3.1.2. La constitución de la confianza básica:

“En un nivel emocional, la confianza básica es un logro que se da como resultado de numerosas interacciones satisfactorias entre el bebé y sus cuidadores primarios. El niño que ha construido su confianza básica puede luego explorar el mundo, crecer, separarse e individuarse. La confianza se relaciona con la seguridad que un niño tiene de saber que sus cuidadores son sensibles a sus necesidades físicas y emocionales, y que van a estar disponibles si los necesita. Un niño que se siente seguro respecto de

los adultos que lo cuidan no ignora los riesgos de aventurarse alejándose un tanto de ellos, pero avanza de todos modos sabiendo que tiene dónde respaldarse en caso de necesidad. Los vínculos afectivos estables y contenedores reducen el malestar emocional y potencian los sentimientos positivos en el niño. La expectativa que tiene el niño sobre lo que se puede esperar de los demás se crea a partir de experiencias tempranas concretas de interacciones positivas y repetidas en el tiempo. Se construyen así esquemas mentales acerca de cómo es estar con el otro”. (Armus et al., 2012, p. 13)

3.1.3. Lo interpersonal configura el mundo interno:

“Existen diferentes modos de estar con los otros. La representación de esas interacciones está formada por diversos elementos: sensaciones, percepciones, afectos, acciones, pensamientos y motivaciones. Esto es debido a que estas representaciones contienen todo aquello que ocurre y se registra en la experiencia vivida, y que puede formar parte de un recuerdo de estar con otro. Un niño espera en función de lo que ya recibió”. (Armus et al., 2012, p. 14)

“Las nuevas experiencias son vividas a partir de estos modelos dados por experiencias anteriores. Los modos en que los adultos se ocupan del niño, las interacciones y la comunicación con él, se internalizan y el niño construye así los modelos de sí mismo que reflejan el modo en que sus padres lo ven, imágenes transmitidas no solo en el decir sino también en el hacer con él. Una vez construidos, estos modelos de sí mismo basados en las interacciones entre el niño y sus padres tienden a persistir, y continúan operando ya a un nivel inconsciente. Así, las experiencias emocionales del niño con su familia permiten que él construya la capacidad de pensar el mundo que lo rodea y pensarse a sí mismo, es decir, construir su propio aparato psíquico, que se va a ir desarrollando hasta que logre ser alguien diferenciado como individuo e integrado a la sociedad”. (Armus et al., 2012, p. 14)

3.1.4. Influencia de los vínculos afectivos en el desarrollo cerebral:

“El desarrollo del cerebro del infante depende en parte de las experiencias que vive. El vínculo temprano tiene un impacto directo en la organización cerebral. Existen períodos específicos, llamados períodos ventana, en los que se requieren determinados estímulos para el óptimo desarrollo de algunas áreas cerebrales. Esta estimulación adecuada depende del establecimiento de un vínculo temprano satisfactorio”. (Armus et al., 2012, p. 14)

“La neuroplasticidad (plasticidad cerebral) es un reciente descubrimiento de la ciencia que muestra cómo el cerebro, a partir de sus propiedades, tiene la capacidad de moldearse de acuerdo con la experiencia. Esta capacidad está particularmente desarrollada en la niñez, al mismo tiempo que se va constituyendo el yo”. (Armus et al., 2012, p. 15)

“Aprender, recordar, olvidar y recuperarse de situaciones (injurias) son algunas de las acciones que se llevan adelante gracias a estas plasticidades. La neuroplasticidad depende de factores genéticos y ambientales”. (Armus et al., 2012, p. 15)

“Un niño es el producto de un entrecruzamiento entre la biología con la que nace, el contexto en el que se cría y la capacidad psíquica y mental que va constituyendo”. (Winnicott; 1990; p.104). Se señala que el desarrollo es producto de la herencia, de un proceso de maduración y de la acumulación de experiencias de vida, pero que se podrá dar o se verá alterado a menos que se cuente con un medio suficientemente favorable”. (Armus et al., 2012, p. 15)

3.1.5. Organización de la comunicación pre-verbal y verbal:

“En el inicio, la fuente más importante de estímulos para un bebé es el cuerpo de la persona que se ocupa de él. La presencia física, la proximidad cuerpo a cuerpo y el comportamiento interactivo sirven como una función reguladora externa para su organización psíquica y emocional. Los brazos del adulto, las caricias, son el lugar donde las experiencias sensoriales y los estados internos permiten la construcción de un rudimentario sentido de sí mismo”. (Armus et al., 2012, p. 15)

“Durante los primeros meses de vida, tocar y mirar son los modos de comunicación privilegiados entre el bebé y sus cuidadores primarios. La mirada mutua, la progresiva

capacidad de prestar atención conjunta a eventos del mundo externo y el juego de expresiones afectivas transmitidas a través del rostro son modos de relacionarse y actúan como precursores de dos aspectos fundamentales del desarrollo infantil: la capacidad para la formación de símbolos (uso del lenguaje) y la capacidad de empatía (capacidad para comprender los estados emocionales del otro). En el intercambio del niño con los cuidadores primarios son importantes: el contacto visual, el diálogo sonoro (el cuidador escucha al niño y le contesta), el diálogo tónico (alternancia de tensión-relajación durante el juego y la alimentación), el sostén físico y el contacto (caricias, manipulación)". (Armus et al., 2012, p. 15)

"La sincronía es un concepto usado a lo largo de múltiples campos, que se refiere a la relación temporal entre eventos y puede ser aplicada al estudio de las interacciones adultos-bebé". (Armus et al., 2012, p. 16)

"En ese sentido, el concepto de sincronía incluye la concurrencia, la secuencia y la organización de las interacciones entre el niño y los adultos. Tanto los cuidadores como el bebé interactúan en forma activa en un marco de involucramiento afectivo que determina un intercambio con mutua reciprocidad. El adulto a cargo del bebé "sincroniza" naturalmente sus comportamientos con los períodos en los que el recién nacido está despierto y puede establecer una relación. El bebé comienza a detectar contingencia entre discretos eventos en el entorno". (Armus et al., 2012, p. 16)

"Mueve sus miembros en coordinación con el habla del adulto y hay secuencias contingentes entre su cuerpo y el comportamiento del otro, aun en bebés prematuros y de bajo peso. La sincronía describe la compleja "danza" que ocurre durante el corto, intenso y juguetón intercambio entre el bebé y los adultos. Esta danza, que se va repitiendo con ritmos particulares para cada niño, permite desarrollar cierta familiaridad con el estilo de comportamiento de ambos y con los ritmos de interacción que se establecen entre ellos". (Armus et al., 2012, p. 16)

"El reconocimiento del bebé de su propio control da lugar a la autonomía. Poco a poco empieza a darse cuenta de que él puede controlar la interacción. Tras una etapa de sincronía, entonces, tiende a interrumpir el diálogo, desviando la mirada hacia otra parte de la habitación o hacia su mano. En este intercambio sincrónico existen momentos de atención y momentos de desatención. La autonomía permite que los

sistemas de intercambios sean flexibles y activos. La relación madre-bebé o adulto-bebé está dada naturalmente por encuentros y desencuentros. Estos últimos no son patológicos sino parte constituyente de la relación entre los adultos y el bebé. Son los momentos en que un niño, por ejemplo, deja de interactuar con sus padres y se concentra en sí mismo o en otro estímulo interrumpiendo la comunicación momentáneamente. Es esencial, entonces, la capacidad de reencuentro, es decir, que luego de un desencuentro pueda haber un nuevo encuentro”. (Armus et al., 2012, p. 16)

“Las primeras atenciones dadas al bebé por su cuidador primario y la manera en que este se ocupa del niño durante las primeras horas y los primeros días de vida son esenciales para la aparición y el desarrollo de las vocalizaciones, las expresiones faciales, el despliegue afectivo, la proximidad, el tono del cuerpo, los movimientos y las caricias. Son los diversos modelos de relación que se observan a través de todas las comunidades culturales y en diferentes mezclas”. (Armus et al., 2012, p. 16)

“Aunque el niño no hable, comunica y entiende las miradas, las sonrisas y los gestos del adulto que interactúa con él. La comunicación no verbal o pre-verbal es fundamental en la interacción entre el niño y los adultos. Se trata de gestos y vocalizaciones que pueden durar segundos, que el niño capta y a los que les da significado. Se apropia de ellos como modo de comunicación y va formando representaciones mentales y recuerdos de la experiencia subjetiva de estar con otra persona, precursores necesarios para la organización del lenguaje verbal”. (Armus et al., 2012, p. 17)

“A esto se agrega lo que los neurolingüistas llaman la protoconversación: intercambios repetidos del adulto que sincroniza sus gestos y vocalizaciones con las conductas innatas del bebé. De esta manera les da un sentido y los introduce en la lengua “materna” y en la cultura. Sabemos que los bebés tienen un apetito particular por la entonación, los picos prosódicos, los tonos agudos y el timbre de la voz”. (Armus et al., 2012, p. 17)

“A esta forma que toma el lenguaje de las madres se la denomina *mamanais* (en francés) y *motheress* (en inglés). Aquí, podríamos llamarla *mamañol*. Y como se trata

de un lenguaje universal, tendrá una denominación y una forma propia en cada lengua”. (Armus et al., 2012, p. 17)

“En esta temprana interacción, el cuidador primario habla por él y por el bebé. Pregunta y contesta. Brinda un sentido y una entonación particulares, casi como una canción, que es propia de cada relación y cada vínculo. Esto es producto de una relación empática. Transmite placer y sorpresa. Es un juego vocal. Entre los 3 y los 9 meses, las formas de intercambio varían en relación con la mayor independencia que adquiere el niño”. (Armus et al., 2012, p. 17)

“Luego, al desarrollar la motricidad fina, muestra franco interés en los objetos y en su manipulación, y disminuyen las interacciones con la mirada. Hacia la segunda mitad del primer año de vida, los objetos se vuelven el foco del juego entre padres, debido al desarrollo motor que le permite al niño alcanzar los objetos y desarrollar competencias sociales. El triángulo primario (tradicionalmente dado por el grupo madre-padre-niño) es el nicho ecológico para el desarrollo”. (Armus et al., 2012, p. 17)

“Entre los 7 y los 9 meses de edad, surgen las interacciones en las que el bebé combina la comunicación sobre objetos y acciones. En este momento el niño da un importante salto. Comienza a darse cuenta de que él y sus padres tienen algo en la mente, ya sea el foco de atención de los padres, por ejemplo, en un objeto o evento; o una intención o un sentimiento interno”. (Armus et al., 2012, p. 17)

“Estos estados mentales del niño y los adultos pueden ser similares o diferentes, compartidos o no. En las interacciones triádicas (entre el bebé y dos adultos) se manifiesta esta nueva posibilidad de manera no verbal. Un niño de 9 meses, por ejemplo, coordina su atención con su mamá siguiendo la línea de la visión de ella y señalando un objeto. Puede intentar lograr que la atención de su madre se dirija a ese objeto insistiendo o señalando”. (Armus et al., 2012, p. 17)

“Del mismo modo, es muy importante que se compartan sentimientos internos cuando hay intercambios sociales y señales afectivas con ambos adultos, y observar cómo estos realizan un intercambio afectivo entre ellos. El bebé puede mirar a su mamá y a su papá invitándolos a jugar con un juguete y disfrutar juntos. Si la madre o el padre responden, queda confirmado para el bebé que él pudo compartir esa experiencia con

ellos. En estas estrategias entran en juego mecanismos emocionales y cognitivos complejos”. (Armus et al., 2012, p. 17)

CAPITULO IV:

CUIDADOS EN EL DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL DE LOS NIÑOS

4.1. La Familia:

Nos enseña que la “familia es el espacio en que los niños realizan sus primeras experiencias de interacción. La alianza familiar se organiza entre el niño y sus cuidadores primarios. Los cuidadores facilitan y guían el desarrollo del niño, mientras este crece y logra su autonomía. El niño también, en gran medida, modela la acción de los adultos”. (Armus et al., 2012, p. 18)

“La familia cumple la función de asegurar la supervivencia del niño, y el crecimiento y desarrollo adecuados para luego facilitar la salida del núcleo primario armando nuevos vínculos. “Madre” y “padre” son funciones, más allá de los seres humanos que las encarnen, y el buen desarrollo de un niño dependerá de la complementariedad de estas funciones. Ambas poseen acciones específicas, a saber” (Armus et al., 2012, p. 18):

“La función materna:

- Aporta la lengua con la que se comunicará el bebé. Todos los niños nacen con la capacidad de hablar cualquier idioma, pero solo adquieren la lengua del cuidador que los cría.
- Es un continente afectivo y efectivo de las sensaciones del bebé.
- Transforma el hambre en satisfacción, el dolor en placer, el desamparo característico de los humanos en tranquilidad.

- Estimula la energía psíquica del bebé.
- Le da sostén al niño y le va presentando el mundo que lo rodeará y en el que vive, a través de los objetos.
- Ayuda al bebé a diferenciar entre su mundo interno y su mundo externo”. (Armus et al., 2012, p. 18)

“La función paterna:

- Permite que el bebé aprenda a vivir sin tanta dependencia y comience su camino de autonomía, interviniendo en la intensa relación del bebé con su madre o con quien cumpla esa función.
- Pone reglas y organiza el funcionamiento del niño para que establezca su mundo vincular incluido en relaciones más amplias.
- Como función normativa, es portadora de las pautas culturales del medio social del cuidador primario. Esto permite que el niño termine por incorporarse al medio social al que pertenece.
- Señala lo prohibido y lo permitido, lo seguro y lo inseguro, lo saludable y lo tóxico, lo obligatorio y lo electivo”. (Armus et al., 2012, p. 18)

“La seguridad afectiva que implica la presencia de estas dos funciones le permite al niño ir logrando progresivamente pautas de diferenciación y autonomía; por ejemplo, el momento del destete, la adquisición de la marcha, el lenguaje, el control de esfínteres o el comienzo del jardín de infantes”. (Armus et al., 2012, p. 18)

“Cada vez más, a medida que crece, el niño se va viendo influido y estimulado por el mundo extra familiar. En aquellas crianzas que no pueden ser llevadas a cabo por los progenitores, estas funciones son ejercidas por otros miembros de una comunidad. Lo importante es que la función materna y la función paterna estén presentes de una u otra manera”. (Armus et al., 2012, p. 18)

“El cuidado de un bebé se dificulta si recae en una sola persona. Ocuparse de él es un trabajo de 24 horas diarias, siete días a la semana. Para que el cuidador primario no se sienta exhausto, necesita ayuda, que puede ser brindada por: pareja, madre, padre, abuelos, vecinos, comunidad. Actualmente se puede pensar, además, en la noción de función familia, que hace referencia a la red de subjetividades que sostiene al niño en desarrollo, en el marco de un espacio ramificado de vínculos que no están

representados únicamente por la familia nuclear convencional. Esa red supera el mapa de filiaciones biológicas e incluye la presencia de seres significativos que intervienen en el proceso de desarrollo emocional del niño”. (Armus et al., 2012, pp. 18-19)

“Son personas que producen efectos psíquicos relevantes en la mente infantil. Por otra parte, la información sobre los diferentes aspectos de la crianza y sus signos de alarma, compartir esta tarea con otros en la misma situación y tener un ámbito de colaboración frente a las problemáticas son puntos necesarios a considerar para prevenir los síntomas de fatiga física y psíquica del cuidador primario”. (Armus et al., 2012, p. 19)

CAPITULO V:

DESARROLLO PSICOLOGICO DE LO NIÑOS

5.1. Desarrollo psicológico:

“Ante todo, para la observación del desarrollo emocional y psicológico de los niños es importante tener en cuenta los siguientes aspectos” (Armus et al., 2012, p. 19):

“En primer lugar, evaluar el funcionamiento físico, neurológico y sensorial del niño, así como la coordinación de la motricidad fina y la motricidad gruesa, y las capacidades cognitivas que aparecen, ya que el desarrollo psicológico se expresa significativamente en estas áreas”. (Armus et al., 2012, p. 19)

“En segundo lugar, observar la forma en que el niño se vincula con sus cuidadores y personas de su entorno, el estilo o la forma de “estar con””. (Armus et al., 2012, p. 19)

“En tercer lugar, evaluar el estado de ánimo, los sentimientos que predominan (alegría, enojo, interés, diversión, celos, amor), la variedad, la profundidad y la adecuación de esos sentimientos, así como la capacidad de regularlos”. (Armus et al., 2012, p. 19)

“En cuarto lugar, observar si el niño presenta estados de ansiedad expresados en su conducta, juego o verbalizaciones, y la presencia de miedos”. (Armus et al., 2012, p. 19)

“Por último, los niños expresan en el juego, y luego verbalizando, los temas que corresponden al momento del desarrollo que atraviesan y las situaciones que viven”. (Armus et al., 2012, p. 19)

5.2. Claves de la inteligencia socioemocional:

“El término emoción se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan. Existen numerosas emociones, a la vez que múltiples matices y variaciones, entre ellas. P. Ekman, de la Universidad de California, tras un estudio transcultural describe las emociones en términos de grandes familias o dimensiones básicas reconocidas por todas las culturas y representativas de los infinitos matices de la vida emocional. Estas serían la ira, la tristeza, el miedo, la alegría, el amor, la vergüenza, etc.” (Goleman, 1996, como se citó en Pérez, 1998, p. 5)

“Sin embargo, el debate científico para categorizar las emociones no ha hecho sino empezar y no hay criterios unánimes de clasificación. Las emociones infantiles han sido estudiadas desde que Darwin en 1872 determinara, tras un estudio transcultural, que, en primer lugar, los seres humanos tienen un repertorio innato y universal de expresiones faciales y discretas y que, en segundo lugar, los bebés dotan de significado a estas expresiones por medio de un mecanismo de reconocimiento”. (Pérez, 1998, p. 5)

“Investigaciones más recientes indican claramente que desde muy pronto manifiestan y reaccionan a tres emociones básicas: alegría, angustia y enfado y que se muestran incómodos y desconcertados cuando la persona que se encuentra frente a ellos permanece inmóvil y sin expresar ningún tipo de emoción. Más tarde, sucede lo mismo con el miedo, la tristeza y la sorpresa”. (Harris, 1989, como se citó en Pérez, 1998, p. 6)

“En síntesis, los bebés, durante los seis primeros meses de vida, desarrollan una vida emocional intensa, expresan emociones y son sensibles a las expresiones emocionales de quien les cuida. Algunos autores sugieren que esta capacidad emocional del niño se aprecia si se le estimula a expresarla en varias dimensiones, por ejemplo mostrar alegría a través de expresiones faciales y vocalizaciones. Las respuestas del adulto a estos mensajes repercutirán en la cantidad y calidad de la relación establecida con el bebé y en la probabilidad de que una conducta se repita”. (Pérez, 1998, p. 6)

5.2.1. La imaginación emocional:

“La capacidad imaginativa del niño desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la comprensión de la realidad social en general y de la construcción social de las emociones en particular. Sirve a la comprensión infantil de la complejidad de los sentimientos contradictorios, la comprensión del engaño o la importancia de las reglas culturales en la manifestación y control de la expresión emocional en un contexto social. La forma en cómo evoluciona y se desarrolla la imaginación en la vida infantil está influenciada por los acontecimientos sociales, las fuerzas culturales, el contexto concreto en el que vive el niño o niña y los presupuestos desde los que son tratados en casa y en el centro escolar. Tiene que ver con las respuestas a las experiencias afectivas que van teniendo día a día en la familia y la clase”. (Pérez, 1998, p. 6)

“La imaginación emocional se sitúa en ese lugar propio de pensamientos y ensoñaciones donde es posible el reconocimiento de las emociones, sentimientos y motivos propios y ajenos. Su desarrollo permite manejarse y controlar afectivamente la situación. La imaginación emocional permite adoptar la perspectiva del otro, empezar a comprender sus sentimientos y emociones, así como los motivos y razones de su conducta. Permite también anticipar los propios patrones de acción imaginando los patrones de percepción emocionales. La imaginación y la capacidad de simular permiten también al niño concebir las posibles realidades que otras personas sienten. Es la llave que les introduce en los sentimientos, miedos y esperanzas de los demás”. (Pérez, 1998, p. 6)

“La comprensión imaginativa no supone, sin más, una transmisión contagiosa del que es observado al observador. Por el contrario, se genera una emoción "como si" o simulada. Imaginamos su estado de ánimo, no sólo lo que el otro siente, sino lo que cree y desea. Se pueden imaginar todas esas sensaciones sin experimentarlas en realidad. La imaginación afectiva ha de potenciarse para permitir superar las imágenes restringidas de una imaginación que nunca ha sido nutrida”. (Pérez, 1998, p. 6)

5.2.2. Los pilares de la inteligencia emocional:

“La inteligencia puede entenderse como la capacidad que permite a la especie humana solucionar el problema de la vida. La inteligencia emocional podría explicarse desde cuatro pilares o parámetros básicos: la capacidad de entender y comprender emociones y sentimientos propios, la autoestima, la capacidad de gestionar y controlar los impulsos y situaciones afectivas, y la capacidad de entender y comprender los sentimientos de los demás. Usar la inteligencia emocional es algo que requiere aprendizaje y entrenamiento y, como tal, puede enseñarse. Todos hemos oído en la infancia frases como: ¡los niños no lloran!, ¡no te dejes llevar así!, ¡debes superar el miedo!, etc. Sin embargo, llegar a ser competentes emocionalmente requiere una educación emocional que empieza en los primeros años de la vida y va mucho más allá de este tipo de advertencias. Requiere que quienes cuidan de los niños les ayuden a desarrollar las cualidades o pilares básicos de la inteligencia emocional. (Pérez, 1998, pp. 6-7)

5.2.3. Capacidad de entender y comprender las propias emociones:

“El reconocimiento de las propias emociones es el alfa y el omega de la competencia emocional. Sólo cuando se aprende a percibir las señales emocionales, a categorizarlas y aceptarlas, es posible dirigir las emociones y canalizarlas adecuadamente sin dejarse arrastrar por ellas” (Goleman, 1996, como se citó en Pérez, 1998, p. 7)

“El conocimiento de uno mismo y de los propios sentimientos es la piedra angular de la inteligencia emocional, la base que permite progresar. La toma de conciencia emocional constituye la habilidad emocional fundamental, el cimiento sobre el que se asientan otras habilidades y pilares emocionales. La comprensión, que acompaña a la conciencia de uno mismo, tiene un poderoso efecto sobre los sentimientos negativos intensos y nos proporciona la oportunidad de liberarnos de ellos”. (Pérez, 1998, p. 7)

“Consecuentemente, se tiende a tener una visión positiva de la vida y a percibirse como una persona controlada y autónoma. Contrariamente, las personas atrapadas por sus emociones se ven desbordadas e incapaces de escapar de ellas. Como es lógico, no es posible para los niños/as disponer, de entrada, ni en mucho tiempo, de tal

repertorio de habilidades, pero se pueden ir sentando las bases para su adquisición. El recién nacido no tiene todavía verdaderos sentimientos, está en un período instintivo, succiona y llora. Busca alimentos y alivio a su incomodidad y sus reflejos determinan su conducta. Todo el afecto está relacionado con los reflejos”. (Pérez, 1998, p. 7)

“Los primeros movimientos reflejos como la succión o la presión dan lugar a las primeras sensaciones. Estas sensaciones de contacto, unidas a las primeras percepciones (frío, hambre, etc.) están en el origen de las propias vivencias. La adquisición de la conciencia de "sí-mismo" se desarrolla continuamente a lo largo de la infancia en relación con otros procesos cognitivos y de socialización, los cuales van a permitir, finalmente, la representación e identificación del "yo" y de los propios sentimientos y emociones”. (Pérez, 1998, p. 7)

“Las investigaciones han mostrado que alrededor de los dos años los niños comienzan a describirse a sí mismos y a los demás como seres que perciben, sienten emociones, tienen deseos y pasan por diversos estados cognitivos” (Harris, 1992, como se citó en Pérez, 1998, p. 7)

“El autoconocimiento de los niños va aumentando en la medida que aumenta la conciencia de sí mismos y va más allá de la época infantil, la cual constituye sólo el inicio de un proceso personal. Hacer una apreciación adecuada de las propias emociones es uno de los pilares de la inteligencia emocional en la que se asientan otras cualidades emocionales. Sólo quien sabe qué, cómo y por qué siente, puede manejar y controlar inteligentemente sus emociones”. (Pérez, 1998, p. 7)

5.2.4. La autoestima:

“Otro de los pilares básicos de la inteligencia emocional es sin duda la autoestima, directamente vinculada al autoconcepto y a la comprensión y sentimientos propios. Sin entrar aquí en cuestiones terminológicas, el autoconcepto puede entenderse como el esquema mental que permite definirnos. Es la visión e imagen que el individuo tiene de sí mismo, influye en la conducta y es el mediador entre la persona y el medio”. (Pérez, 1998, p. 7)

“El conocimiento de sí mismo y la consiguiente autoimagen, el autoconcepto, son una estructura central para entender la concepción del mundo del sujeto y una de las

principales variables que influyen en las acciones de éste. Interactuando con factores biológicos y fuerzas situacionales externas, dirige y guía su conducta”. (Pérez, 1998, p. 7)

“De todos los juicios a los que el individuo se somete ninguno es tan fundamental como la evaluación de sí-mismo. Del resultado de esta evaluación resulta la autoestima. Este concepto modula el presente y futuro del individuo y es el factor principal de su vida personal y social”. (Pérez, 1998, pp. 7-8)

“En la autoestima se combinan dos procesos mutuamente relacionados: la propia evaluación y la subsiguiente respuesta afectiva (positiva o negativa) al contenido de la misma. Para la mayoría de los autores, se pueden distinguir dos dimensiones básicas de la autoestima”. (Pérez, 1998, p. 8)

“La "autoestima general" se refiere al nivel global de aceptación o rechazo que una persona tiene de sí misma como persona. La "autoestima de competencia" se refiere a los sentimientos que se derivan de su percepción de poder y eficacia en las distintas áreas de actuación (intelectual, física, social, etc.). En la obtención del concepto de sí-mismo no basta con la sola percepción y objetivación del yo, ésta se completa con la consideración de las actitudes de los otros en la actividad social común” (Mead, 1934, como se citó en Pérez, 1998, p. 8)

“Observa cómo los otros son diferentes o similares a él mismo y categoriza después sus propias características. El concepto más primario y dependiente que construye el sujeto se conoce como el “self del espejo”. Con esta metáfora, atribuida a Cooley (1902, como se citó en Pérez, 1998, p. 8), se quiere significar “que nuestros autoconceptos se forman como reflejos de las respuestas que recibimos de los otros”. Centra su interés en los grupos de referencia y en los “otros” como “los espejos” que reflejan las imágenes del sí mismo. (Pérez, 1998, p. 8)

“Es importante señalar que el self del espejo se desarrolla a partir de las respuestas de los demás, no de la verdadera respuesta, sino de la que el sujeto imagina después de asumir el rol del otro. Esta idea imaginada será real para el individuo en todas sus consecuencias, independientemente de que sea o no exacta”. (Pérez, 1998, p. 8)

“En este sentido, si percibe que los demás le responden negativamente, podrá verse afectada seriamente su autoestima, aun cuando esos “otros” pudieran haber intentado

comunicar aceptación. En general, el desarrollo del autoconcepto a partir de las evaluaciones de los “otros” es más relevante en los sujetos que tienen mayor dependencia de los demás, sea por estatus social o por inmadurez biológica o psicológica, como es el caso de los niños. Durante los primeros años, las experiencias afectivas con los “otros” significativos (padres, compañeros, profesores, etc.) son los factores determinantes de la autoestima, con mayor valor de predicción que la propia competencia o eficacia en los distintos dominios o áreas de actuación”. (Pérez, 1998, p. 8)

“La autoestima en esta edad se basa, en gran medida, en la percepción que se tiene de la estimación de los otros. En este sentido, la familia, es clave para la formación del autoconcepto en el niño”. (Pérez, 1998, p. 8)

“El concepto de sí mismo, se genera no sólo dependiendo de las valoraciones reflejadas por los otros, sino también de sus acciones y consecuencias. Es un self más activo que la imagen ofrecida por la metáfora del espejo de Cooley. Mediante la acción se experimenta el grado de autoeficacia. En la competencia se combinan, de una parte, lo que quisiéramos conseguir y, de otra, la confianza que tenemos en nuestra capacidad para conseguirlo. Este autoconcepto depende de las oportunidades del individuo para participar en la “acción eficaz” y, en buena medida, de la estructura social en la que se desarrolla; por lo tanto, son muy importantes: los contextos de la acción, el significado de la acción en los mismos, incluso las consecuencias no intencionadas de esa acción, pero también, la confianza en uno mismo y la capacidad y motivación para el esfuerzo”. (Pérez, 1998, p. 8)

“El niño/a, como venimos insistiendo, desarrolla su autoconcepto desde la infancia en virtud de las descripciones que hacen muchas personas acerca de él, especialmente los padres. Pero también percibe, a través de sus acciones, su "yo", su comportamiento social, su "yo" físico, su lenguaje, etc. En este proceso, las percepciones de éxito o fracaso tienen una importancia capital. Los bebés tienen poca comprensión de lo que significa personalmente este éxito o fracaso; en consecuencia, no se observan en su conducta muestras de autoevaluación; las referencias son sólo la atención y aceptación o rechazo que muestran los padres. Sin embargo, incluso antes de llegar a los dos años, comienzan a demostrar algún tipo de percepción acerca de cómo

reaccionan los adultos ante sus acciones (mirar antes de tocar algo prohibido) o incluso sus logros o éxitos (buscar aprobación después de hacer, en el juego, alguna construcción). Ante estos ya dan muestras de felicidad y, así mismo, reaccionan de forma negativa al fracaso. A los tres años de edad prefieren claramente dedicarse a actividades en las que resultan ganadores que a las que pierden. Con todo, la autoestima de los niños en los primeros años está relacionada, al parecer, con el grado de "apego " establecido con el cuidador". (Pérez, 1998, p. 9)

“Esto es lógico si pensamos que una buena relación de apego les hace sentirse seguros, mostrarse más libres y motivados para explorar y experimentar en el entorno, lo que a su vez les lleva a desarrollar acciones positivas y a sentirse bien al percibir la autoeficacia. Por otra parte, la madre que ha generado un buen apego está más atenta al bebé y elogia sus logros. Al participar de tal interacción, éste llega a desarrollar mejor su identidad. También, las madres que generan este tipo de apego muestran mayor satisfacción de estar con su hijo. La competencia incluye lo que el niño quiere conseguir y la confianza que tiene en su capacidad de poder conseguirlo. Se asemeja a la autoeficacia tal y como la percibe el niño en los distintos contextos (hogar, juego, escuela infantil, etc.)”. (Pérez, 1998, p. 9)

“Tal sentido de autoeficacia favorece la orientación al éxito y al buen desempeño en distintas actividades. Entiende Bandura que las personas con alto sentido de autoeficacia piensan, sienten y se conducen de modo diferente al de aquellas que se perciben como ineficaces. Desde la psicología cognitiva actual, el autoconcepto se entiende también como un proceso en constante construcción, fruto de la interacción entre el sujeto y el medio, que no dicta mecánicamente la conducta, pero que influye en esta a través de dos procesos mediacionales: el afecto y la motivación. El autoconcepto es una estructura cognitivo-afectiva que contiene información personal (creencias, emociones, evaluaciones), pero a la vez juega un papel activo en el procesamiento de la misma (atención, memoria y utilización de la información)”. (Pérez, 1998, p. 9)

“Así pues, está en la base de los juicios y acciones de los individuos. En resumen, las distintas posiciones teóricas han contribuido a proporcionar una mayor comprensión del fenómeno. El autoconcepto es un aspecto nuclear de la personalidad, mediador de

las relaciones del hombre con su entorno. Es una realidad que incluye los pensamientos y sentimientos con respecto al sí-mismo, internamente consistente y relativamente estable, aunque con la posibilidad de estar sujeto a cambios. Actúa como filtro y organizador de la información y determina en cierto modo la conducta del individuo”. (Pérez, 1998, p. 9)

5.2.5. La capacidad de controlar los impulsos y situaciones afectivas:

“Las emociones básicas del ser humano forman parte de su naturaleza biológica, lo quiera o no, pero la posibilidad de manejar estas formas de comportamiento en un sentido u otro, dentro de un contexto cultural, está en sus manos. Aquí tiene una importancia capital la educación. El autocontrol puede entenderse como la capacidad de dirigir de forma autónoma la propia conducta. La autorregulación es un aspecto esencial del desarrollo humano que permite al hombre controlar la situación y no estar a merced de las demandas del entorno”. (Pérez, 1998, p. 10)

“Nos enseña a "esperar" cuando las cosas no pueden obtenerse inmediatamente, "variar" las estrategias cuando estas no funcionan y "evitar" comportamientos inadecuados. Emociones básicas de nuestro bagaje emocional, como el miedo, la ira, etc. son además mecanismos de supervivencia que no se pueden desconectar o evitar, pero se pueden conducir y canalizar de forma fructífera. El componente biológico primario emocional, como puede ser el deseo o la lucha, pueden ser sustituidas por formas de comportamiento aprendidas y culturalmente aceptadas, como el flirteo o la ironía. Controlar el impulso, superar la frustración, es fundamental en la competencia emocional”. (Pérez, 1998, p. 10)

5.2.6. Control del estímulo:

“La base de la regulación emocional es la capacidad de demorar la acción ante el estímulo, en beneficio de un objetivo propio a más largo plazo. La fuerza de voluntad y la capacidad de sacrificarse por un objetivo futuro contribuyen al rendimiento personal. Esta capacidad puede desarrollarse y la educación resulta ser fundamental.

Se ha estudiado cómo los niños resisten a la tentación. Al principio no tienen ningún tipo de restricción en este sentido y van inmediatamente tras cualquier cosa que les atrae, pero más tarde aprenden a inhibir conductas que les han prohibido, incluso cuando nadie les mira. Se ha demostrado que cuando a los niños se les explica y proporciona una buena razón, aumenta la probabilidad de que resistan a tales tentaciones. Lo mismo sucede cuando se les enseña a desarrollar sus propios planes y estrategias”. (Pérez, 1998, p. 10)

“Otra forma de estudiar el autocontrol ha sido el retraso de la gratificación. Se les presentó a los niños, en una situación similar a la que frecuentemente encuentran en la vida diaria, la alternativa de obtener una pequeña recompensa inmediatamente o una recompensa mayor esperando. El tiempo de espera para la gratificación aumentó cuando los propios niños se daban auto instrucciones. También se demostró que cuando el objeto quedaba fuera de su vista los niños podían esperar más tiempo. Estudios longitudinales, en los que se analiza la conducta de los niños a través del tiempo, han mostrado, por otra parte, cómo las primeras capacidades para retrasar la gratificación pueden ser, a largo plazo, una forma de predecir el logro futuro. Otra forma de controlar el estímulo es alterar la experiencia de la emoción que éste produce cambiando la situación inmediata o los procesos mentales que están asociados con esa emoción. En este sentido, para disipar la emoción hay que dejar de pensar gradualmente en el suceso que la provocó. Las emociones intensas, ya sean positivas o negativas, se desvanecen con el transcurso del tiempo”. (Pérez, 1998, p. 10)

“Es posible, sobre esta base, de forma intencional, acelerar el proceso de olvidar de forma deliberada el acontecimiento con carga emocional, dejando de pensar en él. Otra forma de gestionar y controlar los sentimientos puede llevarse a cabo cambiando la manifestación externa emocional, porque, la expresión externa proporciona una clave importante para decidir qué sentimos. Finalmente, es posible controlar las emociones y no dejarse controlar por ellas, sino canalizarlas positivamente cuando se utiliza la energía desencadenada para desarrollar nuevas competencias que le permiten fortalecer su confianza en sí-mismo y la satisfacción del logro”. (Pérez, 1998, p. 10)

“Su actitud positiva y emprendedora establecerá las condiciones esenciales para los futuros logros”. (Pérez, 1998, p. 11)

5.2.7. Superar la frustración:

“La frustración es una sensación de desagrado debida a un bloqueo u obstáculo en la obtención de deseos, metas o necesidades. En general, produce un desequilibrio y perturbación que lleva, o bien a paralizar la acción o bien a impulsarla. El sentido de la acción impulsada desde la frustración puede encaminarse a la superación del obstáculo en sentido positivo (aportando mayor esfuerzo, generando nuevas estrategias, etc.) o negativo (agresión, abandono de la tarea, etc.)”. (Pérez, 1998, p. 11)

“Existen para el niño múltiples causas de frustración (carencia afectiva, restricciones en la acción, rivalidad entre hermanos, mayores exigencias cuando empieza la escolarización, etc.). El papel de los padres es permanecer atentos porque la frustración puede expresarse de múltiples formas (evasión, falta de interés, rabieta y pataletas, agresividad) y cada bebé, cada niño/a es único como persona y específico en sus ilusiones y necesidades. El adulto, así pues, ha de promover y colaborar no sólo en la satisfacción de tales necesidades y en la adecuación del nivel de exigencia, sino también ha de ayudarle a superar la frustración, proporcionándole apoyo, estrategias y motivación para la acción positiva y enseñarle el valor del esfuerzo para conseguir sus metas y objetivos”. (Pérez, 1998, p. 11)

“A medida que los niños van avanzando en su desarrollo han de aprender a controlar su comportamiento, los episodios de llanto y enfados (pataletas) como respuesta a las situaciones de frustración. Poco a poco deben ir aprendiendo a soportarlas sin alterarse tanto y sin que se desorganice todo su comportamiento. Cuando el niño decide elegir la mayor gratificación, aunque conlleve más espera, acumula cierto grado de frustración. No obstante, la capacidad para retrasar la gratificación es paralela a la capacidad para tolerar la frustración”. (Pérez, 1998, p. 11)

“Esta capacidad para tolerar los retrasos en la gratificación se puede incrementar a partir de los cinco años y depende de sus experiencias anteriores de éxito o fracaso,

de las promesas que se le hicieron y de la confianza que le merezca la persona que lleva a cabo la promesa”. (Pérez, 1998, p. 11)

“Por último, la auto adaptación a las situaciones nuevas o de incertidumbre, conflicto, etc. y los problemas que plantea parece que mantienen una relación directa con otras variables contextuales. Los individuos que más se adaptan han sido educados en ambientes de comunicación y de autonomía, mientras que los menos adaptables provenían de ambientes conflictivos y ambivalentes”. (Pérez, 1998, p. 11)

5.2.8. La capacidad de comprender y entender los sentimientos de los demás:

“La inteligencia emocional está vinculada a la capacidad de leer los sentimientos de los demás. La importancia de la percepción del otro o empatía para la competencia emocional es indudable, pues ésta se desarrolla por la comunicación emocional en situaciones de interacción. La disposición natural a la empatía la manifiestan los bebés muy pronto. Bebés de tres meses reaccionan alterándose ante el llanto de otro niño y comienzan ellos mismos a llorar”. (Pérez, 1998, p. 11)

“Parece que se trata de una capacidad innata que, sin embargo, es necesario cultivar. El desarrollo de la empatía depende de la sensibilidad y reacciones de los padres frente a las manifestaciones emocionales del niño, tanto si se ignoran como si se sobrepasan. El niño, al final del primer año, responde de forma selectiva y adecuada a las expresiones faciales de quien le cuida”. (Pérez, 1998, p. 11)

“Esta respuesta selectiva es un paso fundamental en la comprensión de la emoción de los demás. Indica que el niño es capaz de comprender, en alguna medida, si la postura emocional de otra persona es positiva o negativa, si indica aliento o desaprobación. Reacciona ante la emoción, pero no trata de provocarla”. (Pérez, 1998, p. 12)

“Sin embargo, y aunque es posible que tras la comprensión de la emoción se genere un sentimiento de compartir la misma, también es posible comprender la emoción ajena sin sentirla. Cuando se consuela a alguien triste no es preciso sentir la misma pena que él. Durante el segundo año se produce un cambio importante, los niños/as empiezan, de forma deliberada, a consolar a los demás, a la vez que a causar daño y molestar a otros niños y adultos. Indica que los niños pequeños empiezan a identificar

las condiciones o acciones que desencadenan o evitan un estado emocional en otra persona”. (Pérez, 1998, p. 12)

“Comienzan a tener cierta comprensión del modo en que la emoción se sitúa y varía en una secuencia causal. Consolar a otro cuando está triste es algo frecuente en la mayor parte de los niños alrededor de los meses, de igual forma que los niños pequeños suelen acudir a los mayores en busca de consuelo. Esto tiene mayor oportunidad de suceder en familias donde hay un ambiente en que los niños mayores tratan con frecuencia de consolar a sus hermanos, no les importa compartir sus juguetes y no se pelean con ellos con frecuencia”. (Pérez, 1998, p. 12)

“Asimismo, parece que los niños pasan por distintas etapas. De los 10 a 12 meses se muestran como espectadores insensibles, limitándose a mirar más o menos en un tercio de ocasiones. Otras veces muestran algún tipo de pena (frunción del ceño, parecían tristes, lloraban). A esta edad, sin embargo, raramente tratan de consolar a la persona afligida. Alrededor de los 18 meses las iniciativas de consuelo se traducen en numerosas estrategias: los niños llevan objetos a la persona afligida, expresan su compasión con palabras, buscan ayuda de otra persona e incluso tratan de proteger a la víctima”. (Pérez, 1998, p. 12)

“La compasión es un elemento de competencia emocional y resulta serlo también de la competencia social e incluso moral. En este último sentido, el modelo de perfección para el más alto desarrollo humano parte del budismo, es alguien "que ha puesto fin a su sufrimiento y a crear sufrimiento a los demás". De ahí, que la compasión se encuentre en los cimientos mismos del sistema ético”. (Pérez, 1998, p. 12)

“La incompetencia emocional Ante la auténtica crueldad de que son autores algunos niños, cabe preguntarse, ¿qué es lo que ha ido mal en el desarrollo de los niños que actúan con violencia?”. (Pérez, 1998, p. 12)

“El problema es muy complejo, sobre todo si entendemos que las causas sociales pueden hacer posibles o incluso inevitables los comportamientos humanos, la pérdida de valores, la depravación social y afectiva en el contexto familiar, la influencia de modelos violentos a través de la TV y otros ámbitos de socialización, no hay duda que suponen una carga para el desarrollo del individuo, generan miedo al fracaso y frustración, soledad y baja autoestima, decepción, rabia y agresividad. Componentes

básicos, todos ellos, del comportamiento violento. Pero, esto no significa que los afectados se conviertan, sin más, en agresivos y violentos. Aquellos que han aprendido a manejar las frustraciones, a tener compasión y, en definitiva, a ser competentes emocionalmente, no utilizarán la violencia para manejarse, ni siquiera cuando experimenten grandes fracasos o agresiones”. (Pérez, 1998, p. 12)

“El comportamiento violento y agresivo también se aprende. Cuando la conducta agresiva es ridiculizada y reprimida en un grupo humano acaba por desaparecer, de igual forma que cuando constituye una forma eficaz de manejar la situación se potencia y es cada vez más frecuente. El ser humano, contando con unas potencialidades de ser agresivo, amar o hablar, se desarrolla en contacto con la cultura y el grupo social en que vive, y en virtud de los modelos y las condiciones de vida a que se ve expuesto organiza su conducta. Los niños pueden ser selectivamente criados en medios que fomentan la violencia o la competencia emocional a través de los valores y estilos de vida que viven en sus entornos más cercanos: la familia, la escuela, el grupo de iguales, etc. En contextos no agresivos el niño, desde muy pequeño, aprende que es más eficaz expresar lo que quiere a través del lenguaje que agrediendo; desde ese momento habla y no agrede”. (Pérez, 1998, p. 13)

“La agresión continua es en la mayoría de los casos una respuesta a la experiencia de rechazo, frustración o agresión que proporciona al individuo un medio hostil. Experiencias pasadas, junto a modelos sociales, enseñan a los niños que la violencia y agresión constituyen medios eficaces de manejar la situación. Se ha comprobado que la agresividad de los niños surge con frecuencia de sus interacciones con padres y hermanos. Los padres de niños agresivos suelen utilizar un estilo familiar coercitivo, una disciplina de afirmación de poder, con castigos físicos y ausencia de explicaciones verbales y razonamientos. Para los teóricos del aprendizaje social, estos datos sugieren que los padres sirven de modelo de conductas agresivas para sus hijos, los cuales imitan lo que ven. Estas familias suelen caracterizarse por adoptar en su conducta la censura, la riña y la amenaza. Sus relaciones son poco amistosas y cooperativas y altamente hostiles y negativas. Los niños a su vez, suelen desobedecer, importunar y molestar a los padres. Se frustran unos a otros y los hermanos regañan y se agreden entre sí. De esta forma, tanto padres como niños terminan utilizando la

agresión para controlarse unos a otros y para intentar conseguir lo que quieren. Los niños que aprenden esta forma de interacción en casa y no tienen otras posibilidades de aprender conductas y habilidades más positivas, transfieren y muestran esa agresividad en otras situaciones y, con frecuencia, acaban manteniendo formas graves de conducta antisocial. Los padres, en los entornos violentos, según la evidencia experimental, suelen tener creencias sesgadas negativas acerca de las características de sus hijos, tienden a verlos menos inteligentes, más problemáticos, agresivos y desobedientes”. (Pérez, 1998, p. 13)

“La cría humana se caracteriza por la inmadurez con la que nace, ha de aprender unos modos de conducta que le permitan la adaptación al medio. Los niños necesitan aprender a expresarse en los términos agresivos o afectivos del contexto, aprenden a sobrevivir en ese medio, tener un lugar y que se les considere como integrantes del grupo. Aprenden también si la acción violenta tiene ventajas y es eficaz para manejar la situación. Así, por imitación, tienden a resolver los conflictos por medio de la violencia, ya que no disponen de modelos de comportamiento constructivo para poder manejar su indignación. Sus propias experiencias les confirman que utilizando la violencia se alcanza el objetivo. Los acontecimientos frustrantes desencadenan en ellos la necesidad de pegar o golpear a otros más indefensos, porque no han aprendido a superar la frustración de forma socialmente positiva. Al no experimentar en la primera infancia amor y protección suelen tener problemas de autoestima. Su confianza en sí mismos y en los demás es escasa, lo que les impide, además de enfrentarse a la vida con valor, establecer lazos afectivos estables”. (Pérez, 1998, pp. 13-14)

CONCLUSIONES:

PRIMERA: “Al nacer un bebé se separa completamente del cuerpo de la madre determinándose importantes cambios biológicos en relación con su existencia anterior, cambios a los cuales debe adaptarse, requiriendo a la madre y de quienes los rodean, una ayuda para que esta adaptación sea satisfactoria”. (Sarmiento, 1995, p 137).

El niño frente a esta separación y situaciones diferentes no solo responde biológica sino “Emocionalmente”, en términos de placer, dolor, ansiedad, excitación etc..

SEGUNDA: Para el desarrollo emocional, el fortalecimiento de la autoestima y el desarrollo del ser en general es fundamental el conocimiento y control de las emociones en nosotros y en las personas con quienes interactuamos, nos referimos a la inteligencia emocional

La importancia de la percepción del otro o empatía para la competencia emocional es indudable, pues ésta se desarrolla por la comunicación emocional en situaciones de interacción. La disposición natural a la empatía la manifiestan los bebés muy pronto. Bebés de tres meses reaccionan alterándose ante el llanto de otro niño y comienzan ellos mismos a llorar”.

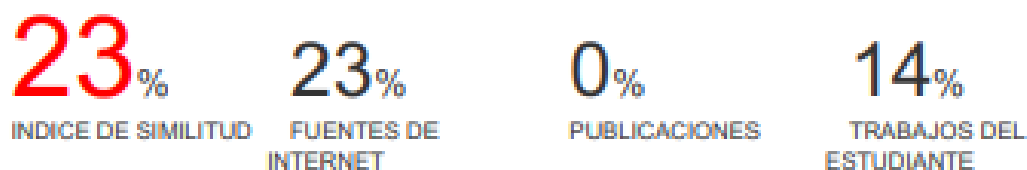
REFERENCIAS CITADAS

- Armus, M., Duhalde, C., Oliver, M., & Woscoboinik, N. (2012). *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia*. Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF].
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría de apego*. Buenos Aires: Paidós.
- Caldera, A. (s.f.). *Estimulación socioemocional del niño*. Obtenido de Educación Inicial: <https://www.educacioninicial.com/c/004/676-estimulacion-socioemocional-del-nino/>
- Camels, D. (2005). *Juegos de crianza, el juego corporal en los primeros años de vida*. Buenos Aires: Biblio.
- Divulgación dinámica. (2017). *Desarrollo Socio Emocional*. Obtenido de Divulgación Dinámica: <https://www.divulgaciondinamica.es/blog/desarrollo-socio-emocional/>
- Gross, R. (2004). *Psicología de la mente y la conducta*. Buenos Aires: Manual Moderno.
- Harris, P. H. (1992). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.
- Healthy Children. (2015). *Desarrollo emocional del niño en edad preescolar*. Obtenido de Healthy Children: <https://www.healthychildren.org/Spanish/ages-stages/preschool/Paginas/emotional-development-in-preschoolers.aspx>
- Kieff, G. H. (1983). *Bioética*. Madrid: Alhambra.
- Ledoux, J. (1991). Emotion and the limbic system concept. *Concepts in Neuroscience*. 2, 169-199.
- Montagu, A. (1983). *La naturaleza de la agresividad humana*. España: Alianza.
- Ortuño, M. (s.f.). *¿A qué edad se considera pertinente usar bastón blanco en niños ciegos?* Obtenido de BraiBook: <https://braibook.com/a-que-edad-se-considera-pertinente-usar-el-baston-blanco-en-ninos-ciegos/>
- Papalia, D. E., Wendkos, S., & Duskin, R. (2005). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. México, D.F: McGraw Hill.

- Pérez, P. M. (1998). El desarrollo emocional infantil (0-6 años): pautas de educación. *Congreso de Asociación Mundial de Educadores Infantiles* (págs. 1-29). Madrid: AMEI-WAECE.
- Rina, N. M. (2015). *El entorno y su incidencia en el desarrollo socioemocional de los niños de 5 a 6 años. Diseño y ejecución de una guía de orientación para representantes legales. (Tesis de pregrado)*. Guayaquil: Universidad de Guayaquil.
- Sarmiento, M. I. (1995). *La estimulación oportuna*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

El desarrollo socio emocional en los niños menores de 5 años

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	www.waece.org Fuente de Internet	9%
2	www.healthychildren.org Fuente de Internet	5%
3	www.scribd.com Fuente de Internet	2%
4	www.unicef.org Fuente de Internet	2%
5	repositorio.upp.edu.pe Fuente de Internet	1%
6	docplayer.es Fuente de Internet	1%
7	dspace.unl.edu.ec Fuente de Internet	<1%
8	Submitted to Universidad Internacional Isabel I de Castilla Trabajo del estudiante	<1%

9	exploredoc.com Fuente de Internet	<1 %
10	prezi.com Fuente de Internet	<1 %
11	www.buenastareas.com Fuente de Internet	<1 %
12	repositorio.untrm.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
13	www.clubensayos.com Fuente de Internet	<1 %
14	observatoriodeljuego.es Fuente de Internet	<1 %
15	Submitted to Universidad Catolica Los Angeles de Chimbote Trabajo del estudiante	<1 %
16	www.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
17	dspace.ups.edu.ec Fuente de Internet	<1 %

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias < 15 words

Excluir bibliografía

Activo