

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE EDUCACIÓN



**Relación entre la adaptación escolar y la educación emocional en
infantes de tres a cinco años**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR EL GRADO
DE BACHILLER EN EDUCACIÓN**

AUTORA:

ROSA IRENE MUDARRA RAMOS

ASESORA:

LITA GIANNINA BUSTAMANTE OLIVA

Lima, Diciembre, 2019

RESUMEN

La presente investigación de tipo documental bibliográfica surgió a partir de la siguiente pregunta-problema: ¿cómo la educación emocional favorece el desarrollo de un proceso de adaptación escolar adecuado en infantes de tres a cinco años? Para responder a dicha pregunta se formuló como objetivo general comprender la relación que existe entre la adaptación escolar y la educación emocional en infantes de tres a cinco años. Tal objetivo se subdividió en dos objetivos específicos: a) conceptualizar el proceso de adaptación escolar en infantes de tres a cinco años y b) describir el aporte de la educación emocional en la adaptación escolar en infantes de tres a cinco años. El primero se ha desarrollado a lo largo del capítulo I, pues en este se señalan aspectos fundamentales del proceso de adaptación escolar en infantes de las edades indicadas. El segundo objetivo se abordó en el capítulo II, ya que en este se desarrolla cómo la educación emocional puede favorecer el mencionado proceso. Es así que se describen contenidos socioemocionales claves como conciencia emocional, autorregulación emocional, competencias sociales como escuchar al otro, reconocer sus emociones y respetarlas mediante una actitud empática. Además, se enfatiza que se debe favorecer procesos de adaptación escolar adecuados a partir de principios y tareas docentes acordes a las características del desarrollo emocional de los infantes y, sobre todo, basadas en la creación de un ambiente seguro y orientaciones empáticas que posibiliten la formación de personas emocionalmente competentes.

Palabras clave: adaptación escolar, educación emocional, competencias socioemocionales, preescolares



*A Dios, por ser mi luz para no desistir y por haberme
dado la oportunidad de vivir por segunda vez.*

*A mis padres y hermanos, por su apoyo incondicional
durante toda mi etapa de formación universitaria.*

*A mi asesora, por su valiosa orientación para poder
concretar el presente trabajo de investigación.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	V
CAPÍTULO I	1
CONCEPTUALIZACIÓN DEL PROCESO DE ADAPTACIÓN ESCOLAR ...	1
1.1 Aspectos fundamentales de la adaptación escolar	1
<i>1.1.1 Concepto e importancia de la adaptación escolar</i>	2
<i>1.1.2 Características de la adaptación escolar</i>	3
<i>1.1.3 Fases de la adaptación escolar</i>	5
<i>1.1.4 Factores que intervienen en la adaptación escolar</i>	7
1.2 Reflexiones en torno a la adaptación escolar	15
CAPÍTULO 2	17
EDUCACIÓN EMOCIONAL AL SERVICIO DE	17
LA ADAPTACIÓN ESCOLAR	17
2.1 Educación emocional y adaptación escolar en infantes de tres a cinco años	17
<i>2.1.1 Desarrollo emocional de los niños y niñas de tres a cinco años</i>	18
<i>2.1.2 Trascendencia de la educación emocional en la vida de los niños y niñas</i>	21
<i>2.1.3 Relación entre los procesos cognitivos y emocionales al inicio del periodo preescolar</i>	23
2.2. El docente como agente principal en la educación emocional en infantes de tres a cinco años	24
<i>2.2.1 Principios del quehacer docente que favorecen la adaptación</i>	25
<i>2.2.2 Tareas docentes para orientar la educación emocional</i>	28
2.3 Recursos para la actuación docente al educar las emociones	36
<i>2.3.1 El juego y los juguetes: herramientas para el desarrollo emocional</i>	36
<i>2.3.2 Lectura mediada y el aprendizaje de competencias socioemocionales</i>	38
2.4 Reflexiones en torno al quehacer docente en la adaptación escolar	39
CONCLUSIONES	41
REFERENCIAS	43

INTRODUCCIÓN

La presente tesina aborda el modo de favorecer un proceso de adaptación escolar adecuado en infantes de tres a cinco años contando con los aportes de la educación emocional, pues ella permite la formación de sujetos con personalidades equilibradas y emocionalmente competentes. Ello se concretiza, en el logro de procesos de adaptación escolar adecuados, mediante una atención sensible del mundo interno de los sujetos desde su inserción en la escuela. Al respecto, las investigaciones consultadas han demostrado que los procesos de adaptación escolar adecuados benefician el bienestar y desarrollo emocional de los preescolares. Además, estos procesos podrían determinar el éxito o fracaso de los mismos en la escuela. Debido a que la calidad de las primeras experiencias en un entorno escolar influye en su desenvolvimiento académico, social y emocional tanto a corto como a largo plazo.

En tal sentido, se considera importante investigar el tema de adaptación escolar en infantes, ya que permite comprender las prácticas docentes que favorecen el mencionado proceso. Además, posibilita responder a una problemática actual conocida como escolarización precoz. El estudio de tal problemática es fundamental, pues su existencia demanda que las escuelas se conviertan en espacios seguros donde los infantes encuentren apoyo y soporte emocional, pues no todos provienen de entornos familiares favorables que les permitan adaptarse con facilidad. Por tanto, los docentes deberían contar con la formación necesaria para atender las necesidades emocionales de los infantes, partiendo de la creación de un ambiente seguro y orientaciones empáticas hacia ellos. Esto se debe a que durante el periodo de

adaptación se evidencia una afectación eminentemente emocional en los preescolares.

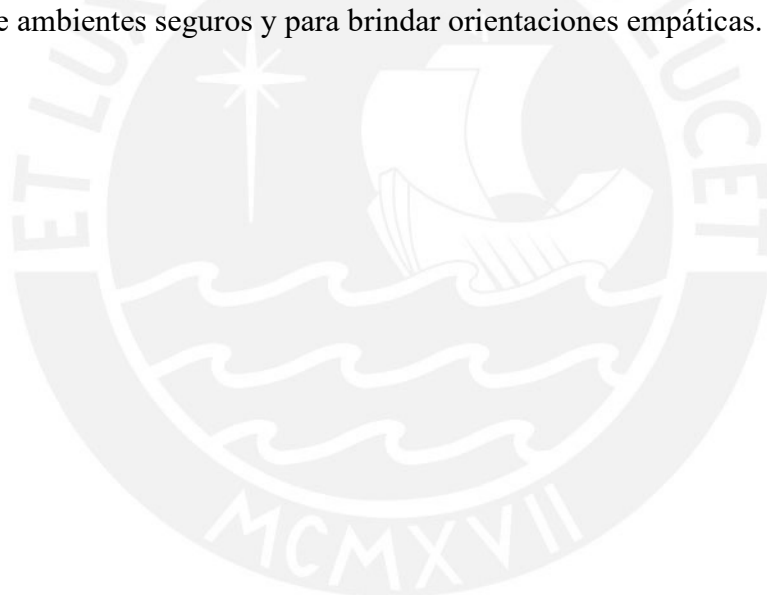
Es así que para la realización de esta tesina se ha planteado la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo la educación emocional favorece el desarrollo de un proceso de adaptación escolar adecuado en los niños y niñas de tres a cinco años? A partir de ella, por un lado, se formuló como objetivo general comprender la relación que existe entre la adaptación escolar y la educación emocional en infantes del mismo grupo etario. Seguidamente, se delimitó el estudio mediante dos objetivos específicos: a) conceptualizar el proceso de adaptación escolar en preescolares y b) describir el aporte de la educación emocional en la adaptación escolar en el mencionado grupo de aprendices.

La metodología seguida para la elaboración de este trabajo de investigación es de tipo documental bibliográfica. Esta metodología hace posible construir una investigación comprensiva, con relación a un tema en específico, mediante una selección y lectura profunda de fuentes bibliográficas confiables. Sin embargo, una de las limitaciones de la metodología empleada ha sido que no incluye un estudio empírico en el cual se recoja datos de la realidad. De ahí por qué esta investigación no presenta un trabajo de campo. En este caso el tema a investigar ha sido la adaptación escolar en infantes de tres a cinco años. Por tanto, para su desarrollo, se ha procedido a hacer una búsqueda, selección y procesamiento minucioso de fuentes. Algunos de los buscadores empleados han sido los siguientes: sistema de bases de datos de la biblioteca PUCP, Google Académico, repositorio de tesis PUCP, entre otros.

Por último, se ha dividido esta tesina en dos capítulos. El primero trata sobre la conceptualización del proceso de adaptación escolar en niños y niñas de tres a cinco años. Es así que en este capítulo se desarrollan aspectos fundamentales para comprender en profundidad el proceso de adaptación escolar. Tales aspectos son los siguientes: concepto e importancia del proceso, características y fases del mismo. A su vez, se señalan los factores que influyen en dicho proceso. Resaltando dentro de ellos la calidad de apego de infantes, pues como se describirá en líneas posteriores el

tipo de apego que construyan ellos con su adulto significativo incide en la manera como enfrentan el periodo de adaptación escolar.

En el segundo capítulo se describe el aporte de la educación emocional para favorecer un proceso de adaptación escolar adecuado. Es por ello que este capítulo se divide en tres grandes apartados. El primero permite conocer las características del desarrollo emocional de los infantes y la trascendencia de la educación emocional tanto en su adaptación escolar como a lo largo de su vida. Además, se señala la importancia de la integración de procesos cognitivos y emocionales desde el inicio del periodo escolar. El segundo posibilita comprender los principios y tareas docentes para favorecer el proceso de adaptación. Por tanto, a partir de ello se describen estrategias puntuales para el desarrollo de competencias emocionales, la creación de ambientes seguros y para brindar orientaciones empáticas.



CAPÍTULO I

CONCEPTUALIZACIÓN DEL PROCESO DE ADAPTACIÓN ESCOLAR

Este primer capítulo nos permite comprender los aspectos fundamentales que componen el proceso de adaptación escolar. Tal comprensión será útil para poder entender el aporte de la educación emocional en la adaptación escolar en niños y niñas de preescolar. Por ello, a lo largo del capítulo se desarrolla el concepto e importancia del proceso de adaptación escolar, sus características y fases. Además, se señalan los factores que influyen en el proceso de adaptación escolar tales como: a) calidad del apego y características conductuales, b) relaciones de apego en los escolarizados y calidad de relaciones maestro-alumno, c) temperamento infantil y d) estilos de crianza de los padres.

1.1 Aspectos fundamentales de la adaptación escolar

En este primer apartado, se desarrollará de manera general el concepto e importancia del proceso de adaptación escolar. Luego, se describirán algunas de sus características en relación con las manifestaciones o reacciones que se suscitan en los niños y niñas de preescolar. Seguidamente, se señalarán las fases del proceso de adaptación escolar y los factores que intervienen en el mismo. En el desarrollo de dichos temas, se empleará de manera recurrente el término adulto significativo o figura de apego, el cual hace referencia a la persona o cuidador del infante con el cual este desarrolla un estilo de apego y, en función a ello, un modelo mental que

incluye un concepto sobre dicha figura en relación con su disponibilidad, accesibilidad, sensibilidad, aceptación, expresividad emocional, entre otros (Lafuente & Cantero, 2010).

1.1.1 Concepto e importancia de la adaptación escolar

Cantero y López (2004a) señalaron que la adaptación escolar, considerando el aspecto de temporalidad, es un periodo en el cual los infantes logran una estabilidad adecuada a nivel emocional, social y escolar. Dicho periodo puede durar días, semanas e incluso meses. La mencionada estabilidad se refleja en manifestaciones de los infantes a nivel del aula y externas a esta. En el primer caso, los infantes se muestran tranquilos, se relacionan de manera satisfactoria con sus pares y/o docente y participan en clase. En el segundo caso, los infantes aceptan ir al centro escolar y se muestran contentos al hacerlo. Además, esperan a sus padres sin signos de ansiedad y no muestran conductas regresivas. En ambos casos, según los autores en mención, intervienen variables familiares como la calidad de apego, además de características individuales de los infantes como temperamento y experiencias previas de separación.

Asimismo, la adaptación escolar, partiendo del concepto general de adaptación, se define como el proceso en el cual el alumno encuentra un equilibrio en las reacciones emocionales, sociales e intelectuales que experimenta al ser escolarizado. Ello supone lograr enfrentar tanto situaciones esperables como atípicas que se suscitan en el aula (Vélez, 2015). Adicionalmente, Minchala y Quizhpe (2014) señalan que dicho equilibrio se relaciona con la elaboración, por parte de los infantes, de una valoración personal de las ventajas e inconvenientes de la transición al jardín de infancia. Como resultado de ello, los niños, de manera voluntaria y progresiva, logran aceptar internamente su inserción en un jardín de infancia. Sin embargo, dicha aceptación no siempre se produce de manera adecuada.

En tal sentido, promover un proceso de adaptación escolar adecuado es importante, porque la aceptación positiva del mundo escolar en los infantes favorece su desenvolvimiento social con sus pares y les permite enfrentarse ante situaciones nuevas con mayor facilidad, ya que la adaptación se produce tanto a nivel académico

como social. Además, dicha aceptación evita que se genere en los infantes representaciones negativas hacia lo que significa la escuela. Ello es sumamente relevante, pues la formación de una impresión negativa de los niños y niñas de preescolar hacia la escuela generalmente se intensifica en los siguientes niveles educativos (Albornoz, 2017).

En relación con ello, Dockett y Perry (2017) señalan que una adaptación escolar con una aceptación positiva por parte de los niños y niñas influye en la futura participación de los mismos en la escuela y en su desenvolvimiento académico. Esto se debe a que los educandos, al experimentar de manera positiva sus inicios en la escuela, pueden sentirse identificados y parte importante de un entorno escolar, lo cual genera, a su vez, mayor posibilidad de involucramiento y participación en un entorno educativo. Por tanto, experimentar de manera positiva las primeras vivencias en la escuela es posible, si el proceso de adaptación escolar se desarrolla de manera adecuada, tal como señalan Albornoz (2017); Minchala y Quizhpe (2014); y Vélez (2015).

Ahora bien, resulta necesario saber identificar cuándo un proceso de adaptación escolar es adecuado o no. Por tal razón, es importante conocer qué es lo que implica el término “adecuado”. Según Cantero y López (2004b), “adecuado” o “normal” es un término relativo que se emplea para indicar que el niño(a) ha conseguido un sistema de relaciones, una conducta y un estado emocional similar a los que presentaba antes de su ingreso a un ámbito escolar. Ello implica valorar las manifestaciones tanto de adaptación como de inadaptación que pueden presentar los infantes, pues existen factores, como se verá más adelante, que influyen en la manera como se experimenta la adaptación escolar. Esto, a su vez, supone evaluar las características y posibilidades de adaptación de cada infante, ya que puede haber casos de preescolares que no logren adaptarse.

1.1.2 Características de la adaptación escolar

El proceso de adaptación escolar presenta las siguientes características. En primer lugar, Dockett y Perry (2017) mencionan que tal proceso se caracteriza por la presencia de una serie de cambios y discontinuidades, los cuales son producto de la

transición del entorno físico del hogar a un entorno pedagógico, además de cambios en las rutinas, reglas, expectativas, etc. Sin embargo, los autores en mención añaden que el periodo de adaptación se distingue también por presentar elementos invariables constituyentes al ámbito familiar, pues en este se mantienen las relaciones de acompañamiento y apoyo hacia los infantes. En otras palabras, dos elementos presentes en el proceso de adaptación son cambio y continuidad, los cuales se producen de manera simultánea.

En segundo lugar, el Ministerio de Educación (2015) señala que el periodo de adaptación escolar se caracteriza por manifestaciones de impulsividad en algunos niños y niñas, pues los infantes suelen percibir la separación de su figura de apego como una amenaza. En consecuencia, expresan su indignación, enojo, miedo o angustia de manera agresiva, las cuales se incrementan producto de procesos de adaptación inadecuados donde no se les brinda a los preescolares un ambiente de seguridad caracterizado por orientaciones empáticas por parte de la docente. Por tanto, “son comunes en los espacios pedagógicos los arañones, mordidas, jalones de pelo y llantos interminables de las niñas y los niños frente a la angustia de una separación, sin un proceso de adaptación seguro” (MINEDU, 2015, p. 25).

En tercer lugar, durante el proceso de adaptación, también son habituales las expresiones de ansiedad en los infantes y sus efectos que comienzan con angustia y preocupación. Algunos de los efectos son caprichos, rabietas, peleas entre pares, inadecuado control de esfínteres, llanto excesivo, etc. Dichas expresiones surgen como respuesta intrínseca a la sensación de separación, incertidumbre, ruptura o pérdida no deseada de las figuras de apego. Esto se debe a que el centro del mundo social de los niños y niñas, durante la niñez temprana, es el ambiente familiar, pues este es su principal sistema de protección hasta que logren desarrollar destrezas de autoprotección que les permitan convivir de manera segura y sin ansiedad con personas externas a su propia familia (Lafuente y Cantero, 2010; Vallet, 2010; Muñoz, 2014).

En cuarto lugar, Trianes (1999) menciona que, durante el proceso de adaptación escolar, se producen manifestaciones de estrés en algunos niños y niñas, ya que cuando los infantes se incorporan por primera vez al mundo escolar, no solo

deben afrontar los cambios de rutina o separación del contexto familiar, sino también una serie de exigencias nuevas como la realización de tareas, expectativas de progreso de los padres y, en general, demandas producto del contacto que se establece entre pares. En consecuencia, pueden producirse reacciones de estrés a nivel conductual (inhibición, pasividad, trastornos de sueño y alimentación, y conductas disruptivas), emocional (irritabilidad, depresión, ansiedad, temores, fobias y agresividad), cognitivo (indefensión y pensamientos negativos) y psicósomáticas (dolor de cabeza y dolor de barriga).

Por último, según Minchala y Quizhpe (2014), el proceso de adaptación escolar se caracteriza por exigir un trabajo en equipo a partir de una reflexión profunda de los involucrados: educandos, maestros y padres de familia, para garantizar que los niños y niñas experimenten su ingreso al mundo escolar con seguridad y confianza. Ello es importante, porque posibilita la creación de vínculos entre la docente y los alumnos, así como entre la institución y cada tipo de familia, ya que, para poder sobrellevar el proceso de adaptación, es necesario que de manera conjunta se reajusten objetivos, se diseñen estrategias, se planifiquen y ejecuten actividades que favorezcan tal proceso. Dicho reajuste es necesario, debido a que cada familia posee diferentes bagajes de experiencias y, sobre todo, afrontan el periodo de adaptación de manera diferente.

Para efectos de esta tesina, se considera que la adaptación escolar es un proceso sumamente complejo de afrontar, ya que, como se ha descrito, pueden producirse en los infantes manifestaciones de impulsividad, ansiedad y sus efectos, además de estrés. Por tanto, durante esta etapa los preescolares que presentan dichas reacciones evidentemente están en un estado de vulnerabilidad. Frente a ello, además de acciones educativas planificadas, es necesario que los docentes acompañen de manera empática a los infantes durante el proceso de adaptación a fin de favorecer, en lo posible, la eliminación de dichas manifestaciones.

1.1.3 Fases de la adaptación escolar

Cantero y López (2004a) señalaron que, en el proceso de adaptación escolar, se distinguen las siguientes tres fases: fase de protesta, fase de ambivalencia y fase de

adaptación. La primera se origina cuando los infantes notan que no hay la presencia de su figura de apego, sea esta su madre, padre, familiar o cuidador. Esta fase puede durar aproximadamente entre una semana a más. Ello depende del tipo de apego que presenten los niños y niñas. Además, las protestas que se suscitan en esta fase se manifiestan algunas veces de manera constante y otras con periodos de calma relativa. Sin embargo, las protestas aumentan su intensidad cuando surgen conflictos entre los infantes y sus pares y/o docente, ya que ella puede realizar rutinas y ritos poco familiares para los educandos.

Asimismo, las autoras en mención indican que la fase de protesta se caracteriza por las siguientes manifestaciones en los infantes: por un lado, presentan innumerables conductas de búsqueda y alusión a su figura de apego, lo cual se traduce en llanto, intenciones de abandonar el aula, ansiedad ante sonidos externos como pasos, sonido de la campana, ya que los asocian con la llegada de su adulto significativo. Por otro lado, pueden presentar conductas regresivas como resultado de las reacciones de ansiedad. Por ejemplo, succionan su pulgar, se muerden las uñas, no controlan esfínteres, entre otros. Por último, los preescolares podrían aislarse de sus pares, no involucrarse en las actividades de clase y evitar el acompañamiento o ayuda ofrecida por la docente, respondiendo con cierta agresividad.

En la segunda fase de ambivalencia, las manifestaciones de los infantes son imprevisibles, pues por momentos no se muestran ansiosos, aceptan los cuidados de la docente, interactúan con sus compañeros, y por otros sucede todo lo contrario. Esto último puede desencadenar un aumento en las conductas regresivas antes mencionadas. En tal sentido, algunas de las manifestaciones de los preescolares se caracterizan por ser alternantes, ya que empiezan a aceptar la ayuda y acompañamiento de la docente, pero de manera inesperada, por momentos, muestran un comportamiento hostil hacia ella. Dicha ambivalencia también se evidencia en las relaciones que establecen los educandos con sus pares, pues por momentos se involucran con ellos, pero por otros se aíslan o generan conflictos con sus compañeros.

En la tercera fase de adaptación, en la mayoría de los casos, los infantes superan las reacciones de ansiedad y se adaptan al ambiente escolar durante el primer

mes de iniciada su inserción en la escuela. Es por ello que, en esta fase, los educandos aceptan el cuidado de su maestra de aula, se relacionan de manera satisfactoria con sus compañeros de clase y se involucran de manera adecuada en las actividades desarrolladas. Sin embargo, tal como señalan las autoras, hay un porcentaje de educandos que requieren más tiempo para adaptarse y, otros, en el peor de los casos, no logran adaptarse, lo cual implica favorecer un proceso de adaptación permanente.

En suma, si bien no se obtuvo fuentes que complementen dichas fases que abordan los autores Cantero y López (2004a) en la literatura inglesa, sostengo que es importante considerarlas, ya que posibilitan comprender de manera general el comportamiento por fases que puede suscitarse en los niños y niñas de preescolar durante la adaptación escolar. Sin embargo, estas deben ser usadas de manera referencial, pues no todos los infantes experimentan el proceso de adaptación escolar de la misma manera. Precisamente, por ello, a continuación, se describen algunos factores que intervienen en dicho proceso.

1.1.4 Factores que intervienen en la adaptación escolar

Luego de haber comprendido en qué consiste el proceso de adaptación escolar se dedicará este apartado para describir cuatro factores que influyen de manera directa e indirecta en dicho proceso. En primer lugar, se señala el factor en relación con la calidad de apego y las características conductuales de los infantes. En segundo lugar, se detalla el factor en cuanto a la relación existente entre el apego en los niños escolarizados y la calidad de sus relaciones entre ellos y su docente. En tercer lugar, se describe el factor temperamento infantil y, por último, se explica el factor vinculado con el estilo de crianza de los padres.

a) Calidad del apego y características conductuales

En 2010, Lafuente y Cantero mencionan las relaciones existentes entre la calidad del apego y las características conductuales de los infantes al interactuar con su figura de apego y con un extraño en un contexto externo al ámbito familiar (*ver tabla 1*). Dichas relaciones están en función a la siguiente clasificación del apego

infantil: apego seguro, apego inseguro huidizo (tipo A) y apego inseguro resistente/ambivalente (tipo C). En el apego seguro, los niños interactúan de manera positiva y afectiva con la madre, se muestran confiados al explorar el entorno no familiar. Ante la ausencia de ella, algunos se afligen, pero se consuelan por sí mismos, al ver a su madre regresar, o por la intervención del extraño, ya que los infantes a menudo pueden interactuar con cautela frente a este.

Dichas conductas, tal como señalan los autores en mención, se relacionan con los modelos mentales que infantes construyen de sí mismos, los cuales son complementarios al concepto que poseen de su figura de apego. En el caso de los infantes seguros, estos forjan a medida que van desarrollándose una imagen positiva de sí mismos, es decir, se valoran así mismos, se consideran competentes y se sienten dignos de ser queridos. Ello se debe a que su figura de apego se caracteriza por poseer sensibilidad parental, aceptación, cooperación, accesibilidad o disponibilidad, expresividad emocional y carencia de rigidez, las cuales se conjugan al momento de atender las necesidades de su hijo o hija. Además, todas ellas permiten que los niños y niñas construyan un sentimiento de seguridad.

Lo anterior se condice con la asociación entre el apego seguro y las características de niños de la infancia media y adolescentes, en un ambiente escolar, que sintetiza Granot (2014), pues según este autor el apego seguro está relacionado con la capacidad de los hijos para manejar de manera competente las demandas escolares. Por ello, enfrentan determinados problemas con actitud positiva. Además, el apego seguro está asociado con una mayor habilidad para establecer relaciones cálidas con el otro. Por ello, se ha encontrado que los infantes de apego seguro presentan compañerismo recíproco, compromiso social y mayor aprecio por parte de sus pares. Por el contrario, los niños de apego inseguro presentan dificultades de adaptación escolar asociadas a una inseguridad evitante y ambivalente.

En tanto, en el apego inseguro huidizo (tipo A), los infantes evitan el contacto y proximidad hacia su madre, suelen ignorar las acciones de las madres orientadas a lograr un contacto directo o interacción con ellos. Inclusive, cuando se separan de la madre, no presentan conductas de búsqueda, lo cual indica que aparentemente no

suelen extrañar su ausencia. Sin embargo, cuando los niños y niñas son dejados solos, algunos suelen llorar, pero no por la ausencia de su figura de apego, sino por la sensación de soledad. Por tanto, aceptan fácilmente el consuelo de la persona extraña y la evitan menos, pues se interesan por interactuar más con ella y buscan proximidad con la misma.

Aparte de ello, los infantes “huidizos” suelen reprimir sus conductas de apego como demandar cariño, cuidado, contacto o interacción. De manera similar, suelen reprimir las expresiones de afecto hacia sus padres. Por tal razón, como mecanismo de defensa muestran conductas de evitación a nivel conductual y emocional. Ello se origina, porque los padres se caracterizan por tener actitudes de rechazo hacia sus hijos e hijas, es decir, predomina una indiferencia afectiva y control conductual que se refleja en actitudes de interferencia constante en cada una de los deseos de los niños y niñas. Esto abruma a los infantes y desencadena el desarrollo de una estrategia defensiva de evitación, la cual constituye un mecanismo de protección.

En el apego inseguro resistente/ambivalente (tipo C) a los niños y niñas les cuesta despegarse de su madre. Por ello, cuando ella se va, se afligen y se resisten a ser consolados cuando esta regresa. En otras palabras, los infantes presentan una conducta ambivalente, ya que de manera simultánea buscan ser acogidos y, a su vez, muestran comportamientos coercitivos como llantos, rabietas, agresión, pataletas, entre otros. Ello se produce en respuesta de enfado hacia su madre por dejarlos en un ambiente extraño. Tal conducta se repite con el extraño, ya que los niños lo rechazan rotundamente, se muestran celosos y no aceptan ningún consuelo de la misma. Además, los infantes “resistentes o ambivalentes”, a diferencia de los anteriores, juegan poco en presencia de la madre y el juego no es retomado luego de la primera separación.

Es así que los infantes “resistentes o ambivalentes” muestran una dependencia extrema hacia su cuidador y presentan las conductas descritas, porque sus figuras de apego se caracterizan; por un lado, por presentar una implicación mínima en su rol parental, es decir, no responden a las señales y necesidades de los infantes. Por otro lado, se distinguen por actuar de manera inconsciente, lo cual

genera incertidumbre en los niños y niñas, pues les es difícil percibir las consecuencias de sus propios comportamientos y, por tanto, no pueden controlarlos y no son conscientes de sí actúan de manera negativa o positiva.

Tabla N° 1. Tipos de apego

Tipo de Apego	Descripción de la conducta de los infantes
Apego seguro	<ul style="list-style-type: none"> -Interactúan de manera positiva y afectiva con su madre. -Se muestran confiados al explorar el entorno no familiar. -Presentan mayor capacidad para manejar de manera competente las demandas escolares -Mayor habilidades para establecer relaciones positivas con el otro.
Apego inseguro huidizo (tipo A)	<ul style="list-style-type: none"> -Evitan el contacto y proximidad hacia su madre -Suelen ignorar las acciones de su madre. - No presentan conductas de búsqueda cuando se separan de la madre. -Suelen llorar cuando son dejados solos, pero no por la ausencia de su figura de apego, sino por la sensación de soledad. -Presentan dificultades de adaptación escolar asociados a una inseguridad evitante.
Apego inseguro resistente/ambivalente (tipo C)	<ul style="list-style-type: none"> - Les cuesta despegarse de su madre, pues muestran dependencia extrema hacia ella. -Se afligen y se resisten a ser consolados cuando esta regresa. - Presentan una conducta ambivalente. - Presentan dificultades de adaptación escolar asociados a una inseguridad ambivalente.

Fuente: elaboración propia partir de Lafuente y Cantero (2010) y Granot (2014)

b) Relaciones de apego en los niños escolarizados y calidad de las interacciones entre maestro-alumno

Durante los años escolares, los niños y niñas experimentan una serie de cambios que son propios de la etapa que atraviesan. En el caso de los infantes de cero a seis años, estos se ubican dentro de la etapa de niñez temprana y presentan, en relación con el apego hacia su adulto significativo, según Lafuente y Cantero (2010), las siguientes características. En primer lugar, algunos preescolares de tres años son capaces de resistir en mayor medida las separaciones breves, ya que presentan una menor necesidad de establecer un contacto directo con su figura de apego cuando este regresa. Sin embargo, ciertos infantes no aceptan la ausencia de su madre en el aula. Ambos grupos de niños y niñas, en general, son incapaces de negociar un plan con su figura de apego.

En segundo lugar, en los preescolares de cuatro años disminuye la búsqueda de proximidad o de contacto con su adulto significativo, ya que tienden a buscarlo ante situaciones que los alteran o atemorizan. Además, a esta edad, a diferencia de la anterior, los infantes tienen la capacidad de negociar planes compartidos con su madre u otro cuidador. Ello hace posible que los infantes no se alteren al separarse de su madre. Por otro lado, un aspecto en común que presentan tanto los niños de tres y cuatro años es que no manifiestan temor hacia un extraño en la ausencia de su cuidador, además de no mostrar conductas de apego hacia la misma cuando esta regresa.

Por último, los niños y niñas de cinco años suelen confiar en la disponibilidad que posee su adulto significativo cuando lo necesitan y colocan en un segundo plano la proximidad física del mismo, porque durante esta edad los infantes comprenden que existe entre ellos y sus cuidadores una relación continuada al estar físicamente juntos y cuando no lo están. Ello, tal como aclaran Lafuente y Cantero (2010), no quiere decir, que los infantes de esta edad no necesitan ni disfrutan del contacto y proximidad con su figura de apego, sino que poseen un mayor progreso tanto en sus destrezas locomotoras, comunicativas y cognitivas, el cual les posibilita regular sus interacciones.

En cuanto a las relaciones de apego en los niños escolarizados, Vélez (2015), según el aporte de Winnicott, sobre la función docente en el proceso de adaptación

escolar, señala que es fundamental que la maestra incorpore una actitud maternal de tal manera que comprenda, acompañe y atienda a los niños(as) respetando sus características de apego en las diferentes edades de los mismos. Ello posibilita que la angustia a la separación disminuya y, consecuentemente, se favorece la adaptación adecuada de los infantes. Al respecto, Granot (2014) indicó que estudios sobre las relaciones entre maestro-alumno desde la perspectiva del apego demuestran que la calidad de las interacciones que establece la docente con los educandos influye en la adaptación escolar, emocional y académica de ellos.

c) Temperamento infantil

Keogh (2006) define el temperamento como una característica o estilo de conducta particular que diferencia a los niños y niñas cuando estos interactúan en el mundo que los rodea. En otras palabras, el término hace alusión a las distintas maneras que presentan los infantes en cada una de las actividades cotidianas que realizan como, por ejemplo, tareas en el aula. En la ejecución de la mismas ciertos infantes suelen presentar un ritmo de trabajo lento, pausado, reflexivo, otros son más rápidos. Ello, según los aportes de los psiquiatras Thomas y Chess que recoge Keogh (2006), se traduce en el cómo de la conducta y, por tanto, difiere de los términos capacidad y motivación, porque, el primero, se relaciona con el qué de un comportamiento y, el segundo, con el porqué de la realización de una conducta.

Al ser el temperamento un estilo conductual particular de los niños y niñas, existen diferentes estilos temperamentales de los mismos, los cuales pueden incidir, tanto de manera positiva como negativa, en experiencias escolares como el proceso de adaptación en la escuela. Ello se debe a que el temperamento es una característica estable que influye en la manera como los infantes se relacionan con el otro, además de la forma cómo afrontan situaciones nuevas que por lo general desencadenan estrés. Por tal razón, cuando los educandos llegan a la escuela, tanto su modo de interactuar en el ambiente escolar como la manera de relacionarse con sus maestros y pares, es diferente (Keogh, 2006; Cantero y López, 2004b).

En tal sentido, para poder comprender dichas interacciones de los alumnos, es importante conocer cuáles son los tipos de temperamento. Thomas y Chess, como se

cita en Keogh (2006), clasifican el temperamento según los siguientes grupos de niños y niñas. Por un lado, se encuentran los niños “fáciles”. Estos se caracterizan por su regularidad biológica, por ser adaptables frente a cambios, pues, por ejemplo, responden de manera positiva ante la novedad, manifiestan un estado de ánimo positivo y emocionalidad equilibrada. También suelen ser amables, sociables y no se enfadan ni frustran con facilidad. Por tal razón, tanto los docentes como sus compañeros suelen sentirse a gusto con ellos.

Por otro lado, se describe a los infantes “difíciles”. Estos se distinguen, del grupo anterior, por su irregularidad biológica, su estado de ánimo negativo y por ser poco adaptables ante la novedad. Como resultado de ello, suelen responder de manera negativa ante la novedad y muestran reacciones impredecibles e, inclusive, exageradas. Por ello, en un ambiente escolar, no suelen adaptarse con facilidad a reglas y rutinas de cambio, pueden tener problemas al tratar con sus pares. Por último, se ubican los niños de reacción “lenta” que se caracterizan por responder ligeramente de manera negativa frente a la novedad, es decir, poseen una lenta adaptabilidad al cambio. En consecuencia, dentro del aula tienden a no participar y a retraerse en clase.

d) Estilos de crianza de los padres

Un último factor que influye en la adaptación escolar es el estilo de crianza de los padres, ya que se ha encontrado que los problemas internalizantes y externalizantes en el aula, así como la socialización en general se relacionan con la manera cómo afrontan los infantes el proceso de adaptación escolar. Por tanto, es importante conocer cuál es la correlación entre cada uno de los estilos de crianza y la adaptación escolar adecuada. En tal sentido, para poder comprender ello, se detallará los aportes sobre las repercusiones de los estilos parentales en el proceso de adaptación escolar de los niños y/o adolescentes, recogidos por González y Villanueva (2014). Dichos aportes se basan en las investigaciones previas de autores como Baumrind et al., Steingberg et al., Dominguez y Carton, Lamborn et al., Banham, et al.

En primer lugar, el estilo autoritario se relaciona con las siguientes características de los infantes. Por un lado, se muestran tristes e insatisfechos, menos afiliativos con sus pares, se tornan inseguros, temerosos y hostiles. Por otro lado, presentan problemas de socialización, lo cual se expresa en falta de autonomía personal y creatividad, baja autoestima. Al respecto, Cantero y López (2004b) señalan que la disciplina severa desencadena mayores problemas externalizantes en el aula durante los primeros días de adaptación, menor control al interactuar con sus pares, mayor conducta antisocial y timidez. Por tanto, concluyen que efectivamente dicho estilo dificulta el proceso de adaptación escolar, ya que origina problemas de conducta que se visualizan en el hogar y en el aula.

En segundo lugar, los infantes que crecen dentro de un estilo de crianza permisivo se caracterizan por ser alegres, vitales, por poseer altos niveles de conducta antisocial, bajos niveles de madurez y éxito social, además de una mayor incidencia de inadaptación escolar y problemas externalizantes e internalizantes. Contrario a ello, Gonzáles y Villanueva (2014) encontraron que el estilo permisivo se asocia con resultados favorables para la adaptación, ya que, por ejemplo, los niños y niñas muestran mayor confianza y/o cooperación al interactuar con sus pares y docente. Sin embargo, aclaran que dichos resultados podrían relacionarse con la edad de los infantes de tres años, pues en ellos la permisividad educativa tiene sentido.

En tercer lugar, respecto del estilo democrático, se ha demostrado que es un determinante del bienestar psicosocial de los niños y adolescentes. Por tanto, los infantes que fueron criados con dicho estilo suelen ser sociables, independientes, cariñosos; además, desarrollan un alto autoestima y muestran mayores índices de bienestar psicológico y escasa disfunción comportamental. Asimismo, durante el proceso de adaptación, suelen presentar menor protesta en ausencia de la figura de apego, ya que poseen mayor confianza y menor ansiedad tal como señalan Cantero y López (2004b). Por tanto, estos autores concluyen que el estilo de disciplina democrático, a diferencia de los demás, se asocia significativamente con mayores resultados favorables en el proceso de adaptación y socialización en general.

En síntesis, a lo largo de este primer capítulo, se ha desarrollado aspectos fundamentales sobre el proceso de adaptación escolar como sus características, importancia, fases y los factores que intervienen en el mismo. Respecto a esto último, considero que son sumamente importantes, porque permiten comprender las posibles razones por las cuales se pueden producir las reacciones o manifestaciones características del proceso de adaptación, en vez de juzgar, reprochar y/o rechazar tales conductas. Por tanto, a partir de la conceptualización general del proceso de adaptación, en el siguiente capítulo II se describirá el aporte de la educación emocional para el logro de un proceso de adaptación escolar adecuado. De tal manera que se comprenda la relación existente entre la adaptación escolar y la educación emocional.

1.2 Reflexiones en torno a la adaptación escolar

En suma, se sostiene que el proceso de adaptación escolar debe ser un aspecto revalorado, en mayor medida, en el ámbito educativo, ya que durante este periodo hay una afectación eminentemente emocional en los infantes. Además, existe una correlación entre dicho proceso y el éxito o fracaso de los mismos en la escuela. Por tanto, superarlo de manera adecuada, brinda a los infantes un bienestar emocional, el cual es parte importante no solo para su aprendizaje presente y futuro, sino para su desenvolvimiento en los diferentes aspectos de su vida a lo largo de ella.

CAPÍTULO 2

EDUCACIÓN EMOCIONAL AL SERVICIO DE LA ADAPTACIÓN ESCOLAR

En este segundo capítulo se abordará tres grandes bloques de contenidos que permiten describir la actuación docente desde una educación emocional para favorecer el proceso de adaptación en niños de preescolar. En el primer bloque, se señalan los aspectos que comprenden la educación emocional y la adaptación escolar en infantes de tres a cinco años. En el segundo bloque, se desarrolla el quehacer docente como agente principal en la educación emocional en niños del mismo grupo etario. En el tercer bloque, se describen los recursos para la actuación docente al educar las emociones. Finalmente, se brindan algunas reflexiones en torno al quehacer docente en la adaptación escolar desde una educación emocional.

2.1 Educación emocional y adaptación escolar en infantes de tres a cinco años

Este primer apartado del segundo capítulo se enfoca en brindar un marco general de la educación emocional en infantes de preescolar. En tal sentido, en primer lugar, se aborda las características del mundo emocional de los preescolares. En segundo lugar, se señala la trascendencia de la educación emocional en la vida adulta de los preescolares. En tercer lugar, se describe la relación entre los procesos de emoción y cognición como procesos que deben ser potenciados de manera integrada desde la infancia. El desarrollo de dichos puntos permitirá comprender

cuán viable es que el proceso de adaptación escolar sea favorecido desde los aportes de una educación emocional, ya que como se describirá a continuación los preescolares son seres eminentemente emocionales y desde muy pequeños están predispuestos a descifrar, desde sus posibilidades, su mundo emocional.

2.1.1 Desarrollo emocional de los niños y niñas de tres a cinco años

Las primeras experiencias de los infantes influyen directamente en su desenvolvimiento, a lo largo de su vida, a nivel cognitivo, emocional y social. Esto debido a que sus primeras vivencias inciden en la manera como funciona su cerebro y en la forma en que responden ante estímulos estresantes. Además, tales experiencias pueden afectar o favorecer su capacidad para entablar relaciones o lazos de confianza tanto con su figura de apego como con personas externas al contexto familiar, tal como señaló Geddes (2010). Por tanto, en aras de favorecer un proceso de adaptación escolar adecuado, es importante que los docentes conozcan las características de la evolución emocional de los infantes, ya que constituyen un referente útil para que ellos puedan favorecer el proceso de adaptación escolar de acuerdo al nivel evolutivo de los preescolares.

Asimismo, según el autor en mención, el ser humano desde que nace está predispuesto biológicamente tanto a establecer gradualmente un vínculo emocional con su cuidador como a buscar un sentimiento de seguridad con el mismo, mediante actos comunicativos cara a cara. Esta capacidad le permite aprender, a partir de las palabras y respuestas faciales de su adulto significativo, sobre los estados emocionales propios y de los demás. Como producto de dicha interacción entre el bebé y su cuidador, se sientan las bases de la inteligencia emocional. Esto debido a que progresivamente los infantes comprenden que sus necesidades, expresadas a través de su llanto, se asocian con sensaciones como el hambre. Además, descubren que las emociones reflejadas en el rostro de la persona poseen un significado, pues cuando emiten señales, mediante gestos o sonidos guturales, el adulto reacciona gestualmente y empleando palabras.

Adicionalmente, la expresión emocional, en los infantes, es visible aun cuando los niños y niñas no han desarrollado el habla. Ello responde, a su vez, a la necesidad del ser humano de establecer contacto y proximidad con otra persona. Además, se relaciona con el hecho de que las emociones constituyen un mecanismo de supervivencia de las personas, ya que, por ejemplo, el miedo nos ayuda a prepararnos y protegernos. La tristeza acompaña nuestros duelos y la alegría nos brinda dinamismo. La ira, por su parte, nos posibilita definir los límites, derechos e integridad que poseemos, pues surge como respuesta ante la frustración (López, 2013; Geddes, 2010). Es por ello que es fundamental no reprochar las emociones de los infantes, sino más bien respetarlas y facilitar su comprensión a partir del conocimiento del mundo emocional de los preescolares.

En tal sentido, a continuación, se describen las características del desarrollo emocional de los infantes en edad preescolar, de acuerdo a su capacidad cognitiva y la ampliación de sus relaciones sociales por la adquisición del lenguaje. Es así que a la edad de tres años los infantes empiezan a ser conscientes de sus emociones comprendiendo que estas son diferentes a las de los demás, ya que a esa edad son menos egocéntricos (Ribes, et al., 2014). A la edad de cuatro años los aprendices adquieren *congruencia emocional*, la cual es un componente de la empatía que les permite comprender las emociones de otros, es decir, aprenden a leer la mente de los demás. Por ello, durante la etapa preescolar son capaces de manifestar respuestas emocionales no verbales conscientes como abrazos, fruncir el ceño cuando están molestos, etc. (Riquelme, et al., 2013).

Asimismo, entre los tres y cinco años, los aprendices comienzan a construir nuevos intereses y necesidades, además de nuevas maneras de relacionarse con los demás. Empiezan a comunicar sus experiencias, a expresar sus sentimientos e inquietudes. Además, en esta etapa destacan dos componentes emocionales fundamentales en los infantes: la *diferenciación de emociones* y el comienzo de la *comunicación verbal de emociones*. Así, por ejemplo, algunas de las emociones que comienzan a verbalizarse explícitamente son la felicidad, el enfado, miedo y tristeza, las cuales constituyen emociones primarias o básicas (López, 2013; González & Villanueva, 2014). Además, según Ribes, et al. (2014), los infantes en general

durante la etapa preescolar habitualmente regulan sus emociones intentando actuar sobre la persona o cosa que originó la emoción mediante llantos, conductas impulsivas o evitativas. Por ejemplo, rechazan la ayuda o consuelo de un adulto.

Adicionalmente, a la edad de tres y cuatro años, los preescolares suelen asociar ciertas de sus vivencias con determinadas emociones, por ejemplo, el día de su cumpleaños lo relacionan con la alegría y, por el contrario, extraviar un juguete con la tristeza. Además, a la edad de tres años, la mayoría de infantes suelen identificar de manera acertada la emoción de la felicidad. No obstante, a menudo presentan dificultades para reconocer emociones más complejas como la sorpresa, ya que diferenciar esta emoción supone contrastar las creencias propias con la realidad. Tales dificultades se resuelven generalmente alrededor de los cinco años. Sin embargo, la comprensión inicial de dicha emoción es producto de la asociación entre acontecimientos positivos inesperados, mas no de acontecimientos negativos como un susto, tal como señala López (2013).

Además, Gonzáles y Villanueva (2014) señalan que, a la edad de cuatro y cinco años, los preescolares logran cierta estabilidad emocional al *regular sus emociones*. Por ello, a esta edad suelen desaparecer las rabietas, porque antes de los cuatro años los infantes no son capaces de ocultar sus emociones o expresarlas de manera adecuada. Luego de ello, continúan desarrollando la habilidad para comprender las emociones de los demás, lo cual implica percibir las (teoría de la mente). El inicio de dicha habilidad socioemocional es importante, porque reconocer las emociones propias y la de los demás supone el desarrollo del sentimiento de empatía, el cual favorece la convivencia y relaciones sociales positivas con el otro.

Por último, según Ribes, et al. (2014), durante los tres y seis años los infantes presentan una mayor capacidad para asociar ciertas situaciones que experimentan con emociones concretas, pues durante ese periodo de edad el lenguaje y la memoria de los preescolares progresan. Al respecto, Geddes (2010) menciona que a medida que se desarrollan las habilidades lingüísticas de los infantes, estos adquieren la capacidad de controlar su ansiedad o tolerar frustraciones mediante la palabra y el pensamiento. Ello se debe a que, gracias al desarrollo del lenguaje y la comprensión

del significado de las emociones, los preescolares cuentan con herramientas para enfrentar miedos o situaciones que los afectan emocionalmente y que les pueden resultar inciertas. En tal sentido, se considera fundamental el trabajo docente para favorecer el desarrollo emocional de los preescolares a partir del conocimiento de sus progresos a nivel cognitivo y de lenguaje. Ello posibilita, a su vez, un proceso de adaptación escolar acorde con la etapa de desarrollo de los aprendices.

2.1.2 Trascendencia de la educación emocional en la vida de los niños y niñas

La educación emocional se inicia en los primeros momentos de vida de los infantes y debería extenderse en los diferentes periodos del ciclo vital de las personas. Ello se debe a que las sociedades son cambiantes y en ellas se suscitan una serie de realidades diferentes tales como escolarización precoz, alumnado con problemas emocionales como ansiedad, estrés o dificultades para adaptarse a contextos nuevos, entre otros. Ante ello, la presencia de la educación emocional es cada vez más necesaria desde la educación infantil. Lo anterior, se sustenta en las actuales evidencias que demuestran la eficacia de la educación emocional para la formación de ciudadanos con personalidades definidas y emocionalmente equilibradas (Geddes, 2010; Fernández & Montero, 2016; López, 2013; Cohen, 2003).

Asimismo, la educación emocional, expresada en el desarrollo de la inteligencia emocional, es fundamental porque favorece tanto el proceso de adaptación escolar como el rendimiento académico presente y futuro de los infantes. Además, constituye una poderosa herramienta para la formación de personas emocionalmente competentes. Dicho de otro modo, se trata de ciudadanos que estarán preparados para vivir una vida plena y, además, contribuirán con el bienestar social. Por tanto, la educación emocional trasciende en el bienestar individual y colectivo de todos los individuos, ya que si dicha educación es aplicada en las escuelas se podría atender a los alumnos con dificultades emocionales, sociales y de conducta; los cuales generalmente no reciben el apoyo necesario por parte del docente o del centro (Geddes, 2010; Fernández & Montero, 2016).

Ante la desatención de tales dificultades del alumnado se producen consecuencias negativas, las cuales en los estudiantes se traducen en aislamiento, desafección, exclusión social; en el docente, en angustia por la falta de recursos o conocimientos para intervenir; en las familias, en sentimiento de culpabilidad producto de las quejas que reciben sobre sus hijos e hijas; y, en la sociedad, en expresiones de un bajo nivel de salud mental en los jóvenes, el cual causa perjuicios sociales o en la comunidad. Esta última consecuencia que denota inadecuación emocional ha suscitado que actualmente surja la necesidad más latente de formar a ciudadanos emocionalmente y socialmente letrados, pues si las personas son emocionalmente competentes, tendrán los recursos para comprender tanto sus propias emociones como las de los demás, de manera tal que no recurran a la violencia para solucionar problemas, tal como indican los aportes de Cohen (2003) y Geddes (2010).

Al respecto, López (2013) añade que la educación emocional debería ser promovida por las escuelas y apoyada por el Estado de cada país, pues esta-la educación emocional- permite educar para el bienestar emocional y para la felicidad. Sin embargo, para dicho autor también es necesario educar para prevenir la infelicidad, para superarla o tolerarla cuando es inevitable. Ello implica, enseñar competencias básicas para la vida como la regulación emocional, control de la impulsividad, tolerancia a la frustración, además del desarrollo de la autonomía emocional. Dichas competencias constituyen herramientas valiosas para la prevención o reducción de problemas externalizantes como comportamientos disruptivos, violencia, conducta antisocial; además de problemas internalizantes como ansiedad, estrés, depresión.

En suma, se concluye que en el periodo de adaptación escolar la educación emocional es idónea, porque atiende componentes personales y sociales del desarrollo del individuo. Además, se ocupa de aspectos relacionados a la prevención de problemas de exteriorización e interiorización como ansiedad, estrés, rabietas, entre otras reacciones que se producen en los infantes de preescolar. Asimismo, mediante la educación emocional se puede favorecer la comprensión del mundo

interno del infante cuando experimenta sentimientos de miedo o angustia por la separación de su adulto significativo.

2.1.3 Relación entre los procesos cognitivos y emocionales al inicio del periodo preescolar

Durante muchos años las prácticas docentes han estado orientadas a cultivar el intelecto del individuo dejando de lado el aspecto emocional. En consecuencia, la preocupación principal ha sido dotar a los estudiantes de conocimientos que les permitan obtener un buen rendimiento académico. Esta situación en la actualidad, aunque en menor medida, aún persiste pese a la existencia de estudios que demuestran la trascendencia de la educación emocional, tanto para la formación presente como para el desenvolvimiento futuro de los infantes. Esto último se sustenta en el hecho de que las competencias emocionales y sociales en los preescolares inciden e incluso determinan su posibilidad tanto para escuchar como para comunicarse con el otro, para concentrarse, resolver problemas de manera creativa y adaptativa, automotivarse, entre otros aspectos. Todo ello, posibilita en los infantes una adaptación escolar adecuada, además de una convivencia sana con los individuos de su entorno (Cohen, 2003 & Geddes, 2010).

En relación a ello, Leerkes et al. (2008) sostienen que es fundamental que los procesos emocionales y cognitivos sean favorecidos por los docentes de manera integrada desde la etapa preescolar, ya que ambos son esenciales para la regulación de la conducta, el desarrollo personal y social de los infantes. También, tales procesos favorecen la adaptación escolar y el desempeño académico de los mismos. Según Bell y Wolfe (2004), ello es posible dado que los procesos de emoción y cognición se pueden separar en dos componentes: control y comprensión. El primero consiste en regular el afecto en contextos tanto sociales como no sociales. Además, se refiere a la función ejecutiva en tareas cognitivas. El segundo abarca el conocimiento metacognitivo y metaemocional, los cuales los niños y niñas de la etapa preescolar comienzan a internalizar.

Asimismo, la integración de dichos procesos es necesaria, porque a menudo los infantes que experimentan dificultades de adaptación temprana muestran déficits

en su procesamiento cognitivo y emocional (Nigg y Huang-Pollock, citado por Leerkes, et al., 2008). Esto se sustenta en la existencia de una correlación directa entre las experiencias socioafectivas de los infantes y su capacidad de autorregulación emocional frente a situaciones nuevas que pueden producir ansiedad, miedo, estrés. Además, a medida que dichas experiencias durante los primeros años son enriquecedoras, los infantes tienen la posibilidad de obtener un mejor desarrollo cerebral, pues los neurotransmisores crecen y el entramado cerebral se complejiza. Ello, a su vez, constituye una base para la inteligencia emocional (La fuente y Cantero, 2010; Geddes, 2010).

En tal sentido, para Geddes (2010) es sustancial comprender que la presencia o ausencia de una base segura en los infantes influye en su capacidad para poder posteriormente gestionar sus emociones o sentimientos como el miedo y la ansiedad mediante el uso del lenguaje y pensamiento, los cuales constituyen herramientas valiosas tanto para el reconocimiento como autorregulación de emociones. Al respecto, Blair (2002) añade que, ante la ausencia de una base segura, producto de entornos no favorables, los niños y niñas pueden presentar una emocionalidad negativa. Por tanto, son más propensos a experimentar dificultades de autorregulación emocional y, por ende, se desencadena una preparación y adaptación escolar deficiente. Es por ello que es necesario que las escuelas se conviertan en bases seguras para los infantes, pues no todos provienen de entornos favorables.

2.2. El docente como agente principal en la educación emocional en infantes de tres a cinco años

El inicio de la vida escolar de los infantes implica una tarea emocional complicada, pues como se desarrolló en el primer capítulo existen una serie de factores personales y familiares como la calidad del apego, el tipo de temperamento, el estilo de crianza de los progenitores, entre otros, que influyen en el proceso de adaptación escolar de los mismos. Es así que algunos preescolares son más vulnerables emocionalmente que otros, ya que no todos logran construir un apego seguro con su adulto significativo. Es por ello que es fundamental el trabajo docente para favorecer un proceso de adaptación adecuado en todo el alumnado. En tal sentido, a continuación, se señalan los principios que pueden orientar tal quehacer

docente. Asimismo, se describen algunas tareas docentes desde la educación emocional para promover una adaptación escolar adecuada en los preescolares.

2.2.1 Principios del quehacer docente que favorecen la adaptación

Mugno y Rosenblitt (2003) plantean un enfoque para atender a los infantes en situación de vulnerabilidad emocional durante la transición del ambiente familiar al escolar. Tal enfoque está conformado por dos componentes. El primero consiste en brindarles respaldo, aliento y expectativas consistentes, sin tener que recurrir a etiquetar al infante como *el perturbador de la clase, el malcriado*, etc. Dicho componente se complementa con programas de conducta casual, los cuales buscan que los niños aprendan a efectuar un cambio interior en sí mismos a fin de que dejen de depender únicamente de las recompensas que se les brinde. El segundo enfoque se caracteriza por atender de manera directa el mundo interior de los infantes, considerando sus capacidades, actitudes e ideales con el propósito de que sean emocionalmente competentes.

De acuerdo a este último enfoque la atención directa del mundo interno de los infantes implica que el adulto base sus acciones en determinados principios (*ver tabla 2*), los cuales se describen a continuación. En primer lugar, el principio de subjetividad, el cual supone reconocer que los niños perciben a su manera cualquier experiencia particular. Además, atribuyen un significado a su experiencia interna e interpersonal. En segundo lugar, el principio del sentido de la conducta. Este implica comprender que la conducta de los infantes es una forma de comunicación para ellos y, por tanto, presenta una motivación, significado y razones de las cuales ellos podrían ser total o parcialmente inconscientes. En tercer lugar, el principio de adaptación a partir del cual se asume que todo comportamiento, sea positivo o negativo, responde a la necesidad de supervivencia emocional de los infantes.

Tabla N° 2. Principios para atender de manera directa el mundo interno de los infantes

Principio	Descripción
1. El principio de subjetividad	Reconoce que los niños perciben a su manera cualquier experiencia particular.
2. Principio del sentido de la conducta	Implica comprender que la conducta de los infantes es una forma de comunicación para ellos.
3. El principio de adaptación	Asume que todo comportamiento, sea positivo o negativo, responde a la necesidad de supervivencia emocional de los infantes.
4. El principio de relación	Plantea que las relaciones profundas y sostenidas entre los infantes y la persona a su cargo favorecen el crecimiento emocional de los mismos.
5. El principio de fluidez	Reconoce que el desarrollo de la infancia puede estar marcado por progresiones y regresiones.
6. El principio de demora y desviación	Permite entender que la demora en el desarrollo del niño o niña influye en su capacidad para desempeñarse, ya que suelen comportarse como niños más pequeños.
7. El principio de conflicto	Explica que los infantes ante conflictos emocionales desarrollan mecanismos de protección contra las emociones desagradables.

Fuente: Elaboración propia a partir de Mugno & Rosenblitt (2003)

Un cuarto principio para atender de manera directa el mundo interno de los infantes es el principio de relación, el cual plantea que las relaciones profundas y sostenidas entre los infantes y la persona a su cargo favorecen su crecimiento emocional. Es por ello que el aprendizaje de actitudes, habilidades, capacidades en los preescolares deberían ser experiencias de logro compartidos. En quinto lugar, encontramos el principio de fluidez. Este reconoce que el desarrollo de la infancia puede estar marcado por progresiones y regresiones (pérdida o cambio de alguna capacidad, actitud o ideal). Ello implica comprender que los infantes que presentan regresiones están en desventaja en relación con los niños típicos, pues presentan mayor demanda de ayuda al no tener a su disposición todas sus capacidades.

Un sexto principio es la demora y desviación. A partir de este se entiende que la demora en el desarrollo del infante influye en su capacidad para desempeñarse, ya que suelen comportarse como niños más pequeños. Además, producto de una desviación se puede tener infantes con impulsividad, con pensamiento idiosincrático, porque la capacidad no solo es inmadura, sino que se desarrolla en una dirección que no coincide con el desarrollo normal. En séptimo lugar, el principio de conflicto. A partir de este principio se explica que los infantes ante conflictos emocionales, sea por demora o desviación, desarrollan mecanismos de protección contra las emociones desagradables. Como resultado de ello construyen defensas que pueden ser extremas y dificultar su éxito en el mundo.

Los mencionados principios coinciden con los aportes de Goleman (2017); Geddes (2010); López (2013); Ribes, et al. (2005); Mugno y Rosenblitt (2003); González y Villanueva (2014), ya que estos autores reconocen a los infantes como seres capaces de desarrollar, desde la etapa preescolar, algunas competencias emocionales tales como: a) reconocer sus propias emociones y describirlas, b) reconocer las emociones de los demás y describirlas, c) autorregular las propias emociones. Todo ello llevado a cabo en un clima de respeto y relaciones empáticas promovidas por el adulto. Es así que se concluye que tales principios constituyen la base para una actuación docente centrada en garantizar el bienestar integral de los preescolares. Esto debido a que en los siete principios se reconoce las características particulares de lo que significa ser niño, es decir, se valora su pensamiento, manera

de percibir e interpretar experiencias internas e interpersonales, además se señala la significatividad de su conducta, entre otros aspectos.

Por tanto, la aplicación de dichos principios requiere que los docentes conciban a los infantes como sujetos valiosos, los cuales merecen respeto y comprensión de su mundo interno, pues a partir del entendimiento global de ellos se podrían plantear estrategias de actuación docente que favorezcan un proceso de adaptación escolar adecuado en los mismos. Sin embargo, para que tal proceso sea adecuado, los docentes deben convertirse en un modelo de inteligencia emocional para los preescolares. Ello implica generar respuestas emocionales adecuadas, partiendo de una actitud empática, tras evaluar previamente las razones que suscitan ciertas conductas de los infantes según las circunstancias que atraviesan, tal como señala Goleman (2017). En tal sentido, es importante que en nuestro país se formen docentes competentes a nivel intelectual y emocional, pues no se puede pretender desarrollar la inteligencia emocional desde la infancia, sin contar con maestros emocionalmente competentes.

2.2.2 Tareas docentes para orientar la educación emocional

De acuerdo al enfoque descrito sobre la atención directa del mundo interno de los infantes, planteado por Mugno y Rosenblitt (2003), se desprenden una serie de tareas docentes para orientar la educación emocional de los preescolares y favorecer un proceso de adaptación escolar adecuado. Algunas de dichas tareas, que varios autores coinciden en señalar, parten de una importante premisa, según la cual, durante los primeros años de formación, se sientan las bases para el desarrollo del individuo a nivel cognitivo, motor, social y emocional. Es así que, en consecuencia, plantean las siguientes tareas docentes en el nivel inicial: a) creación de un ambiente seguro, b) orientación empática, c) desarrollo de la conciencia emocional, d) desarrollo de la regulación emocional y e) desarrollo de la competencia social (Cohen, 2003; Geddes, 2010; López, 2013; Ribes, et al., 2005; Mugno & Rosenblitt, 2003; Goleman, 2017; González & Villanueva, 2014). A continuación, se desarrollarán cada uno de estos puntos.

a) Creación de un ambiente seguro

La creación de un ambiente seguro para los preescolares es fundamental, ya que producto de la inserción en un ambiente diferente al familiar se suscitan una serie de reacciones emocionales que se traducen en temor, ansiedad con angustia y preocupación, los cuales desencadenan caprichos, rabietas, peleas entre pares, inadecuado control de esfínteres, llanto excesivo y, en el peor de los casos, estrés infantil al estar expuestos a demandas propias de un ambiente escolar como tareas, seguimiento de rutinas, interacción entre pares, etc.. Ello, inclusive, se presenta en infantes con experiencia previa en un ambiente escolar, porque les resulta difícil adaptarse a una nueva docente o aula según su edad. Por tanto, durante el proceso de adaptación escolar las docentes no deben ignorar la experiencia emocional de los infantes, sino por el contrario deben brindarles seguridad emocional en clase a fin de evitar replicar la inseguridad, sobre todo, en los preescolares vulnerables emocionalmente (Geddes, 2010; Mugno & Rosenblitt, 2003).

Al respecto, Minedu (2015) señala lo siguiente:

Los procesos de adaptación deben ser un requisito importante para el ingreso del niño al ambiente pedagógico por tratarse de una inversión en la seguridad afectiva y emocional del niño. He ahí la importancia de considerar procesos de adaptación paulatinos, bien organizados que tomen en cuenta todo aquello que permitirá brindar al niño seguridad afectiva (p.25).

Es así que de acuerdo Mugno y Rosenblitt (2003), algunas acciones y factores que pueden favorecer la creación de un ambiente seguro de los preescolares son los siguientes. En primer lugar, se debe planificar de manera cuidadosa al comienzo del año escolar un acompañamiento de los progenitores o cuidador de los infantes, ya que ello contribuye a aliviar la ansiedad tanto de padres como de sus hijos y, por ende, favorece el proceso de adaptación escolar. En segundo lugar, los maestros deben establecer rutinas claras, pues estas proporcionan a los infantes la sensación de seguridad y comprensión mediante la previsibilidad de lo que sucederá a lo largo de la jornada escolar. Asimismo, adquieren confianza en sí mismos y aprenden a confiar en sus cuidadores para satisfacer sus necesidades.

Un tercer factor que puede propiciar la creación de un ambiente seguro es construir un vínculo de apego suficiente y flexible con la distancia que el preescolar necesita para no afectar su subjetividad (imagen de sí mismo como ser individual). En cuarto lugar, se pueden emplear objetos que les permitan a los infantes sentir cercanía con personas que extrañan, es decir, objetos que representen una conexión entre ambos. Por ejemplo, se podrían incluir como parte de los materiales de la ambientación una foto de los progenitores o cuidador del infante, un accesorio de vestir de los mismos, juguetes preferidos, etc.

Un quinto factor para favorecer un ambiente seguro es que los infantes se familiaricen con el ambiente interno y externo del aula, así como con los adultos que laboran en la escuela. Esto contribuye a disminuir la ansiedad y el temor al estar frente a lugares o personas desconocidas. Por último, es importante también que los preescolares cuenten con lugares permanentes para guardar sus pertenencias personales como ropa, mochila, lonchera, creaciones, etc. En la misma línea, es necesario definir el límite del espacio tanto físico como psicológico considerando el grado de tolerancia de cada infante, pues ello les brinda seguridad.

b) Orientación empática

La orientación empática constituye una tarea docente sumamente relevante, porque permite acceder al infante con afecto y atención de manera consistente, lo cual favorece la creación de una relación profunda entre docente-alumno. Dicha relación posibilita atender a los preescolares aun cuando se muestren desafiantes, distantes, ambivalentes o con actitud de rechazo hacia el educador. Sin embargo, lograr dicha atención requiere que los docentes comprendan que generalmente los infantes con problemas de adaptación no presentan relaciones básicamente positivas (Mugno& Rosenblitt, 2003).

Por tanto, se les debe brindar un apoyo continuo, ya que ante la ausencia de este pueden organizarse adoptando un estado defensivo permanente; lo cual limita su capacidad de razonar y, producto de ello, los sentimientos como la rabia, miedo o humillación que no han sido contenidos con una conducta de base segura, tienden a proyectarse generando en sus interacciones futuras situaciones caracterizadas por

conductas irrespetuosas, agresivas y desconsideradas hacia los demás, tal como señala Geddes (2010).

Asimismo, según Mugno y Rosenblitt (2003), para favorecer la creación de una relación profunda entre el maestro y los infantes, los educadores pueden focalizar su empatía en dos aspectos del infante. Primero, deben comprender de manera empática el mundo tal como el niño lo concibe. Esto supone basar la actuación docente en los principios de subjetividad, sentido y adaptación, pues estos permiten comprender que todo comportamiento del infante, sea positivo o negativo, responde a su necesidad de comprender el mundo y sobrevivir emocionalmente. De esa manera, ante conductas no deseadas por parte de ellos, se les podría ofrecer ideas y sugerencias para que el niño se cuestione sobre su conducta y logre cambiar al conectar su pensamiento con sus acciones. Por ejemplo, si tenemos el caso de un niño que golpea a sus compañeros, se debería indagar las razones que podrían estar ocasionando ello y tratar de ayudarlo para que el niño se indague y comprenda sus acciones más plenamente.

Un segundo aspecto que contribuye a favorecer la creación de una relación profunda entre docente y alumnos es la comprensión empática del nivel de necesidad que tiene el niño del maestro. Esto significa que, de acuerdo al principio de relación y fluidez, los docentes deben aproximarse a los infantes considerando que aquellos que poseen mayor vulnerabilidad emocional presentan un desarrollo disparejo en comparación con un niño promedio. Por tal razón, los maestros deben ser flexibles y estar alertas a en qué momento actuar *para, con, junto* o a *distancia* del infante. Ello se debe a que los infantes vulnerables emocionalmente presentan ciertas características particulares. Primero, presentan problemas para trasladar o generalizar lo que pueden hacer en diferentes circunstancias. Es así que un niño puede contener sus impulsos en clase, pero no necesariamente en la hora de recreo. Segundo, ciertas de sus capacidades exhibidas pueden desaparecer de manera repentina. Por ejemplo, un niño que aparentemente asimiló la separación momentánea de su figura de apego, puede de pronto empezar a llorar por la ausencia de esta.

c) Desarrollo de la conciencia emocional

Las competencias emocionales se desarrollan de manera progresiva a lo largo de la vida. Por tanto, el contexto social influye en la adquisición de las mismas, ya que los infantes, al interactuar con el otro, construyen un bagaje del significado de sus experiencias socioemocionales. Por tanto, la conciencia emocional es la competencia base para que se desarrollen las demás competencias. Por ello, es fundamental que los docentes favorezcan el desarrollo de dicha competencia en los infantes, pues esta implica la capacidad para reconocer tanto las emociones propias como las de otros, además de percibir el clima emocional de un contexto. Como resultado de ello, podemos interpretar nuestros sentimientos y, a su vez, disfrutar las emociones agradables y regular las desagradables (Ribes, et al., 2005; González & Villanueva, 2014; Muñoz, 2014).

A partir de lo mencionado, se sostiene que al ser la escuela un espacio social los docentes deben proporcionar a los infantes oportunidades de aprendizaje emocional que les permitan adquirir experiencias socioemocionales significativas, es decir, acordes a las realidades y necesidades socioemocionales que demandan cada uno de los preescolares. Por ello, resulta fundamental que los educadores posean la preparación necesaria para poder hacer posible una educación emocional centrada en y para el desarrollo global del estudiante. Ello supone vencer una serie de retos como abordar la educación emocional desde contenidos transversales y actitudinales en vez de ceñirse a una programación curricular academicista. Asimismo, un reto importante es ahondar en el estudio de prácticas que posibiliten una adecuada educación emocional desde la etapa preescolar. En ese sentido, a continuación, se detallan aspectos esenciales para comprender las tareas docentes en la promoción de las competencias emocionales.

Respecto a la conciencia emocional, Chabot y Chabot (2009) y López (2013) describen los componentes que se conjugan en dicha competencia en relación con las estrategias pedagógicas para favorecerla. Primero, tomar conciencia de las emociones propias. Esta es la capacidad para identificar y nombrar de manera detallada, mediante la palabra, nuestros sentimientos y emociones. Además, implica discriminar si una emoción nos hace sentir bien o mal. Ello es posible debido a que

las emociones se manifiestan a través de expresiones no verbales (corporales, faciales) como cejas fruncidas, hombros erguidos, músculos tensionados, etc.; además, de cambios fisiológicos como aceleración del ritmo cardiaco, elevación de la transpiración, tensión muscular, etc. Segundo, identificar las emociones de otros. Consiste en involucrarse empáticamente con las emociones de los demás al percibir las mediante claves situacionales, comportamentales, fisiológicas y expresivas. Por último, se conciben como componente de la conciencia emocional: poder comprender y expresar las emociones.

Para abordar dichos componentes del desarrollo de la conciencia emocional es fundamental que el maestro emplee un lenguaje sensible mediante el cual se transmita respeto y aceptación de los sentimientos e ideas del otro, se fomente la colaboración y reflexión en base a una toma de decisiones constantes ante las manifestaciones emocionales de los infantes. Ello implica una reacción sensible por parte del maestro, la cual es producto de una actitud empática hacia ellos, pues mediante esta se les puede ayudar a reconocer, verbalizar y contener sus emociones considerando los componentes que acompañan a las emocionales. Por tanto, los docentes podrían emplear expresiones empáticas como las siguientes: comprendo que por la expresión de tu rostro te sientes...; cuando un niño tiene una emoción x, a veces sucede que...; al ustedes decir o hacer... quizá su compañero sienta que...; estás triste por...; etc. (Chabot & Chabot, 2009; Ribes, et al., 2005; Goleman, 2017).

d) Desarrollo de la regulación emocional

Una vez lograda la tarea de desarrollar la conciencia emocional de los infantes, el siguiente paso es favorecer su regulación emocional. Esta se define como la capacidad para controlar nuestros actos, que se derivan de nuestras emociones, mediante la aplicación de estrategias de afrontamiento para controlarlas. Ello supone adquirir la habilidad para adecuar socialmente nuestra conducta actuando sobre el componente tanto cognitivo como conductual de las emociones. Por tanto, empezar a desarrollar dicha capacidad en los preescolares es fundamental, pues esta eleva su autoestima al sentirse más competentes por controlar sus actos. Además, el dominio de dicha capacidad previene a futuro comportamientos de riesgo por la falta de

conocimiento de cómo afrontar emociones desagradables, tal como señalan Ribes (2005) y López (2013).

En tal sentido, las tareas docentes para favorecer el desarrollo de la regulación emocional deberían centrarse en una dimensión intrapersonal (administración de emociones propias) e interpersonal (ayudar a los otros a administrar sus emociones). En consecuencia, la administración de emociones implica intervenir en los mismos aspectos que fueron descritos en el desarrollo de la conciencia emocional. Es así que se debe ayudar al infante a administrar sus expresiones no verbales, fisiológicas, comportamentales, además de la administración de cogniciones y sentimientos afectivos. Todo ello, supone respetar el nivel de pensamiento cognitivo y de lenguaje de los infantes, ya que ambas influyen en su capacidad para poder verbalizar sus emociones y necesidades, de manera que progresivamente logren coordinarlas con su conocimiento, juicios, ideales, necesidades propias y de los demás (Ribes, et al., 2005; Chabot & Chabot, 2009; López, 2013).

Al respecto, Ribes, et al. (2005) plantean las siguientes cuatro estrategias reguladoras que se centran en la modulación del propio estado emocional. Primero, la búsqueda de ayuda en otros. Esta es una estrategia empleada de manera espontánea por los infantes cuando buscan consuelo y ayuda, generalmente de sus progenitores, para regular sus emociones desagradables. Por tanto, el docente podría afianzar y generalizar dicha estrategia en el ámbito escolar, enseñándoles el uso de competencias comunicativas adecuadas. Segundo, la estrategia de relajación, la cual le permite al estudiante aprender a relajarse para dominar sus emociones, pues mediante dicha estrategia los infantes pueden concientizarse sobre los beneficios de la respiración y la distensión muscular a lo largo de su vida. De manera tal que practiquen la relajación, pues esta permite disminuir los efectos nefastos de perturbaciones emocionales y estrés que afectan las funciones psicológicas y fisiológicas, tal como señalan Chabot y Chabot (2009).

Una tercera estrategia reguladora de la conducta es la distracción de tipo conductual y visual por medio de la cual se puede redirigir la atención del infante proponiéndole hacer una actividad distinta como dibujar, tocar un instrumento,

entonar una canción, etc. Una cuarta estrategia constituye la reestructuración cognitiva por medio de la cual el adulto sustituye los pensamientos negativos del infante por otros con connotación objetiva. Esto se produce mediante un modelamiento verbal del adulto que origina un aprendizaje por imitación del niño. Algunas de las frases que se pueden emplear son las siguientes: puedo *controlarme*, *no pienso enfadarme*, *respiro para tranquilizarme*.

Finalmente, una cuarta estrategia que favorece la regulación emocional consiste en ayudar a sus estudiantes a autorregular sus emociones desagradables provocando en ellos emociones agradables, pues estas tienen un enorme potencial para favorecer un estado de bienestar. Además, nos permiten un mayor control al reaccionar ante diferentes circunstancias en la vida (Chabot & Chabot, 2009). Según Goleman (2017), ello es posible debido a que las emociones son transmitidas o captadas entre unos y otros de manera sutil y casi imperceptible, ya que constantemente en cada encuentro comunicativo enviamos señales que afectan a nuestro interlocutor. Es así que las emociones se transmiten de manera inconsciente al imitar las emociones de otros a través de una mímica motriz de marcas no verbales de emoción como la expresión facial, gestos, tono de voz, entre otros. Es por eso que la inteligencia emocional se convierte en una herramienta fundamental para que las personas sean capaces de ayudar a calmar los estados emocionales de otros a partir de sus habilidades sociales.

e) Desarrollo de la competencia social

La competencia social constituye la capacidad para entablar relaciones satisfactorias con otras personas. Esto supone desarrollar microcompetencias como las siguientes: dominar habilidades sociales básicas como escuchar al otro, reconocer sus emociones mostrando una actitud empática, respetar a los demás aceptando sus diferencias a nivel individual o grupal y valorando sus derechos, realizar acciones prosociales y cooperativas, entre otras habilidades que permiten relaciones sociales saludables (López, 2013). De acuerdo a Goleman (2017), un requisito básico para poder construir relaciones con los demás es el desarrollo de la empatía desde edades tempranas, pues “la empatía de los niños se modela al ver cómo reaccionan los demás cuando alguien está afligido; al imitar lo que ven, los niños desarrollan un

repertorio de respuestas empáticas, sobre todo ayudando a otras personas que están afligidas” (p.126).

En esa misma línea, Ribes, et al. (2005) plantean tres bloques de contenidos que pueden trabajar los docentes para desarrollar habilidades de relación fundamentales como la empatía, la comunicación asertiva, respeto, colaboración, entre otros. En el primer bloque se ubican las habilidades básicas de conversación tales como escuchar, iniciar un diálogo, preguntar sobre aquello que no conocemos o no comprendemos, respetar el turno para hablar, agradecer, dar y recibir elogios, pedir permiso para hacer algo, saludar, despedirse, etc. En el segundo bloque se encuentran las habilidades de autoafirmación como solicitar ayuda para realizar alguna actividad. En el tercer bloque están las habilidades de resolución de conflictos como la capacidad para ayudar a otro, aceptar normas de convivencia que permiten el funcionamiento del grupo, compartir materiales o juguetes, etc.

2.3 Recursos para la actuación docente al educar las emociones

En el apartado anterior tratamos acerca de las tareas docentes para orientar una educación emocional. En él se señaló algunas estrategias que podrían ser útiles para el desarrollo de competencias emocionales básicas en los infantes. Tales estrategias pueden enriquecerse con recursos como el juego y los juguetes, además de la lectura mediada de la literatura infantil. Todas ellas se describen a continuación.

2.3.1 El juego y los juguetes: herramientas para el desarrollo emocional

González y Villanueva (2014) destacaron el valor del juego y los juguetes como recursos fundamentales que favorecen el desarrollo de la inteligencia emocional infantil, ya que mediante tales recursos los infantes pueden aprender a reconocer sus emociones y las de los demás. Al mismo tiempo, adquieren estrategias para la comprensión de sí mismos, la regulación de sus emociones tanto para beneficio propio como para entablar relaciones positivas con los demás. Por ejemplo, los preescolares, mediante el juego con sus pares, podrían adquirir la capacidad de inhibir manifestaciones negativas tales como tender a alzar la voz, golpear o llorar de manera intensa cuando experimentan sus primeros contactos en un ambiente escolar.

Para hacer posible que los infantes aprendan a inhibir dichas manifestaciones negativas, es importante que los docentes promuevan momentos de juego y los aprovechen para establecer con los niños y niñas un vínculo seguro. Esto debido a que dicho vínculo constituye la base para garantizar procesos de adaptación escolar adecuados en los cuales los infantes logren aceptar el tránsito entre el acompañamiento de su adulto significativo y el paso a una convivencia con un adulto extraño (docente), tal como señala Minedu (2014).

Asimismo, los autores Gonzáles y Villanueva (2014) mencionan que, de acuerdo a la edad de los preescolares, es pertinente favorecer el juego simbólico y el juego de reglas. El primero constituye un medio ideal para que el infante exprese sus emociones mediante oportunidades de juego que le permitan recrear sus experiencias vividas, transformándolas según sus intereses y necesidades. Además, el juego simbólico les permite a los preescolares exteriorizar deseos y sentimientos como la envidia, tristeza, celos. Ello es relevante para favorecer el proceso de la adaptación escolar, pues durante la asimilación de dicho proceso los sentimientos de tristeza, miedo y ansiedad son comunes en los infantes.

Dichos sentimientos son difíciles de verbalizar por los niños y niñas en edad preescolar cuando se les solicita que lo hagan. Por ello, mediante el juego se facilita la expresión de sentimientos y pensamientos a través de reacciones afectivas o emocionales al recordar situaciones de su vida real: por ejemplo, cuando juegan a arrullar a una muñeca, o cuando dicen que su muñeca está triste y la abrazan, o le comunican al adulto que está enferma, tiene sueño u otro.

Del mismo modo, el juego de reglas es idóneo, pues favorece la regulación emocional de los infantes. Según Garaigordobil, como se cita en Gonzáles y Villanueva (2014), este juego aparece de manera progresiva y algo confuso generalmente a la edad de tres años. Por tal razón, durante la etapa preescolar es necesario que la docente genere oportunidades de juego para que los infantes aprendan a respetar normas de juego sencillas, pero valiosas para la asimilación de conocimientos que les permitan aprender a relacionarse en grupo y a asumir ciertas

limitaciones en su conducta tanto al adquirir conciencia de sí mismos como al conocer sus emociones propias y las de los demás.

2.3.2 Lectura mediada y el aprendizaje de competencias socioemocionales

Según Riquelme, et al. (2013), la lectura mediada de literatura infantil se define como una experiencia dentro de un contexto de interacción donde se les brinda a los infantes oportunidades de exploración del texto, en los cuales se producen procesos dialógicos y representativos guiados por un intermediario. Dichos procesos permiten desarrollar, en todo un grupo de aprendices, competencias emocionales como el reconocimiento de emociones en sí mismos y en los demás, autorregulación emocional de acuerdo a las formas socialmente adecuadas.

Aparte de ello, los infantes pueden desarrollar una actitud empática al reconocer las emociones de otros -los personajes de las historias que se les narra-. Además, podrían percibir las causas que originan dichos estados emocionales, así como las consecuencias que desencadenan las emociones que experimentan los personajes. Tal aprendizaje emocional es posible debido a que los procesos de exploración y representación se nutren de lenguajes propios de los libros como su texto, imagen; además de lenguajes empleados por el mediador como su ritmo de lectura, tono de voz, su expresión corporal y facial, etc.

Por tanto, de acuerdo a los autores en mención, la lectura mediada constituye una instancia de desarrollo emocional que contribuye con la formación de personas emocionalmente saludables a nivel afectivo y emocional desde la etapa preescolar. Tal potencialidad de la lectura mediada es posible debido a que las competencias socioemocionales pueden ser aprendidas mediante modelación. Esta última idea desarrollada por Goleman (2017) nos posibilita entender cómo a través de la lectura mediada de literatura infantil los preescolares pueden adquirir un repertorio de respuestas emocionales empáticas, ya que la empatía emerge de las competencias emocionales básicas como la conciencia emocional propia y de los otros, además de la autorregulación emocional.

Es así que a partir de respuestas emocionales empáticas los infantes pueden aprender a ayudar a los demás cuando están afligidos o experimentan emociones negativas como la tristeza, el miedo. Por ejemplo, durante el periodo de adaptación, al ver los niños a su compañero triste por no querer separarse de su mamá los niños podrían imitar lo que aprendieron con la lectura mediada y darle un abrazo en señal de identificación de su estado emocional.

Por lo mencionado, se podría decir que la lectura mediada permite un aprendizaje emocional significativo en los infantes, ya que, según Riquelme, et al. (2013) mediante la lectura mediada los preescolares pueden identificar los estados emocionales de los personajes de un determinado texto literario a partir de la exploración y representación de textos nuevos. Dichos textos se asocian con determinadas emociones, pues, en vez de ser escritos explícitos sobre determinadas emociones, son oportunidades para que los infantes tengan la posibilidad de interactuar con sus pares cuando están adquiriendo un repertorio de conocimientos sobre su mundo emocional a nivel intrapersonal e interpersonal.

En síntesis, el desarrollo de este capítulo ha permitido comprender las características evolutivas del mundo emocional de los infantes, la trascendencia de la educación emocional en los mismos, así como el quehacer docente y los recursos que puede usar para favorecer un proceso de adaptación escolar adecuado. Todo ello desde los aportes de la educación emocional, ya que esta favorece el proceso de adaptación escolar, partiendo de la creación de ambientes seguros y orientaciones empáticas por parte de los docentes.

2.4 Reflexiones en torno al quehacer docente en la adaptación escolar

En suma, se concluye que favorecer el proceso de adaptación escolar implica que los docentes sean competentes a nivel cognitivo y emocional, pues como se ha descrito en el capítulo algunas de sus principales tareas consisten en brindar a los preescolares una orientación empática, proporcionarles un ambiente seguro y, en función a ello, favorecer el desarrollo de competencias socioemocionales. Además, tales tareas podrían orientarse considerando siete principios que permiten entender el

mundo interno, pensamiento y actuación de los infantes cuando experimentan situaciones que le generan ansiedad, miedo, tristeza, entre otros. Ello es sumamente relevante en nuestra realidad educativa, pues los docentes actuales, en su mayoría, no presentan un desarrollo emocional deseado para poder orientar a los infantes en su proceso de adaptación escolar y en su formación en general, siendo modelos emocionales para ellos.



CONCLUSIONES

- La adaptación escolar constituye un proceso fundamental en los infantes, ya que presenta una correlación con el rendimiento académico presente y futuro de los preescolares y, sobre todo, influye en su desenvolvimiento social y emocional a lo largo de su vida. Por tanto, se debe favorecer procesos de adaptación escolar adecuados, en los cuales los infantes logren aceptar de manera positiva su ingreso a un ambiente escolar. Conseguir ello, bajo el planteamiento de una educación emocional, implica actuaciones docentes empáticas, planificadas, reflexivas y contextualizadas, pues existen factores a nivel familiar y personal que inciden en la manera como los infantes afrontan su inserción en la escuela.
- Durante la adaptación escolar se evidencia, en diferentes intensidades, un desequilibrio en la estabilidad emocional de los infantes, pues aquellos que provienen de entornos no favorables presentan mayor vulnerabilidad emocional. Por tanto, mediante los aportes de la educación emocional, la transición del ambiente familiar al ámbito preescolar debe convertirse en una oportunidad para que los docentes favorezcan el desarrollo de la inteligencia emocional de los preescolares, siendo un modelo de actuación para ellos. Esto es posible debido a que los infantes, a partir de su interacción en un entorno escolar y mediante la guía de las personas que hay en este, pueden desarrollar competencias socioemocionales básicas como reconocer, diferenciar y autorregular tanto sus emociones propias como las de los demás frente a diferentes contextos.

- La educación emocional, posibilita, además de procesos de adaptación adecuados, la formación de personas con personalidades definidas y emocionalmente equilibradas, ya que, a partir de la atención del mundo interno de los preescolares, estos adquieren competencias socioemocionales útiles que los conducen a vivir una vida plena. De manera que sean capaces tanto de adaptarse frente a entornos nuevos como de entablar relaciones positivas consigo mismos y con los demás. Por tanto, favorecer procesos de adaptación escolar adecuados, contando con los aportes de la educación emocional, genera un estado de bienestar en los infantes a nivel individual que repercute en el bienestar social.



REFERENCIAS

- Albornoz, E. J. (2017). La adaptación escolar en los niños y niñas con problemas de sobreprotección. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(4), 177-180. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Bell, M. A., & Wolfe, C. D. (2004). *Emotion and Cognition: An Intricately Bound Developmental Process*. *Child Development*, 75(2), 366–370. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00679.x
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111–127. DOI:10.1037/0003-066x.57.2.111
- Cantero, M., & López, F. (2014a). Factores predictores del periodo de adaptación escolar: la familia y las características de los menores cuando ingresan a los 3 años. *Revista de Infancia y Aprendizaje*, 27(1), 43-61, DOI: 10.1174/021037004772902097
- Cantero, M., & López, F. (2014b). School adaptation period: Process description and alleged universality of children's schooling at 3 years of age. *Journal for the Study of Education and Development*, 27(1), 27-41, DOI: 10.1174/021037004772902088
- Chabot, D., & Chabot, M. (2009). *Pedagogía emocional: Sentir para aprender: integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje*. México: Alfaomega.
- Cohen, J. (2003). *La Inteligencia emocional en el aula: Proyectos, estrategias e ideas*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Dockett, S., & Perry, B. (2017). El papel que juegan las escuelas y Comunidades en la Transición Escolar. *Transición a la escuela* [versión electrónica]. Canadá: Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia. Recuperado de <https://bit.ly/2OunBYA>
- Fernández, A. M. & Montero, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 53-66.
- Goleman, D. (2017). *La inteligencia emocional*. Lima: B de Bolsillo.
- González, R., & Villanueva, B. L. (2014). *Recursos para educar en emociones: De la teoría a la acción*. Madrid: Pirámide.

- Geddes, H. (2010). *El apego en el aula. Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Barcelona: Graó
- Granot, D. (2014). Teacher-Student Attachment and Student School Adaptation: A Variable Centered and Person-Centered Analytical Approaches. *American Journal of Educational Research*, 2(11), 1005-1014. Recuperado de <https://bit.ly/2Ja0iB8>
- Keogh, B. K. (2006). *Temperamento y rendimiento escolar: qué es, cómo influye, cómo se evalúa*. Madrid: Narcea.
- La fuente, B. M. J., & Cantero, L. M. J. (2010). *Vinculaciones afectivas: Apego, amistad y amor*. Madrid: Pirámide.
- Laurie, M., et al. (2014). What do we know about social and emotional development in Early Childhood? In *off to a good start: social and emotional development of Memphis' Children* (pp. 1-10). Santa Monica, Calif.: RAND Corporation. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/10.7249/j.ctt1287mcv.4>
- Leerkes, E., Paradise, M., O'Brien, M., Calkins, S., & Lange, G. (2008). Emotion and Cognition Processes in Preschool Children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 102-124. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23096081>
- López, C. E. (2013). *Educación emocional en la escuela. Actividades para la educación Infantil (3 a 5 años)*. México: Alfaomega.
- Minchala, A.G., & Quizhpe, M. F. (2014). *Propuesta de estrategias pedagógicas para el periodo de adaptación en niños de 4 a 5 años* (Tesis de licenciatura, Universidad de Cuenca). Recuperado de <https://bit.ly/30hkdWC>
- Ministerio de Educación (MINEDU) (2015). *Rutas del Aprendizaje. ¿Qué y cómo aprenden los niños?* Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/rutas-del-aprendizaje/>
- Muñoz, L. J. (2014). *Sabiduría emocional y social: Protocolo de intervención social mediante la inteligencia emocional (PISIEM)*. Barcelona: Bosch.
- Ribes, R., et al. (2005) Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años), *Cultura y Educación*, 17(1), 5-17, DOI: 10.1174/1135640053603337
- Riquelme, E., et al. (2013). Reconocimiento facial de emociones y desarrollo de la empatía mediante la Lectura Mediada de literatura infantil, *Cultura y Educación*, 25(3), 375-388, DOI: 10.1174/113564013807749704
- Trianes, M. V. (1999). *Estrés en la infancia: Su prevención y tratamiento*. Madrid: Narcea.

- Vallet, M. (2010). *Educar a niños y niñas de 0 a 6 años*. Las Rozas. Madrid: Wolters Kluwer.
- Vélez, I. (2015). *Acompañamiento de los docentes en el proceso de adaptación escolar de niñas y niños de Preescolar en el Colegio Tercer Milenio* (Tesis de licenciatura, Corporación Universitaria Lasallista de Antioquía). Recuperado de <https://bit.ly/2Wxkcer>

