

**Mariel Asunción Rojas Peña
Yariani Barreat**

**Programa de Intervención dirigido a
modificar la conducta de miedo
para padres y docentes de niños en edad
preescolar**

Impresión

Información bibliográfica publicada por Deutsche Nationalbibliothek: La Deutsche Nationalbibliothek enumera esta publicación en Deutsche Nationalbibliografie; datos bibliográficos detallados están disponibles en Internet en <http://dnb.d-nb.de>.

Los demás nombres de marcas y nombres de productos mencionados en este libro están sujetos a la marca registrada o la protección de patentes y son marcas comerciales o marcas comerciales registradas de sus respectivos propietarios. El uso de nombres de marcas, nombres de productos, nombres comunes, nombres comerciales, descripciones de productos, etc. incluso sin una marca particular en estas publicaciones, de ninguna manera debe interpretarse en el sentido de que estos nombres pueden ser considerados ilimitados en materia de marcas y legislación de protección de marcas, y por lo tanto ser utilizados por cualquier persona.

Imagen de portada: www.ingimage.com

Editor: Editorial Académica Española es una marca de
LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG
Dudweiler Landstr. 99, 66123 Saarbrücken, Alemania
Teléfono +49 681 3720-310, Fax +49 681 3720-3109
Correo Electrónico: info@eae-publishing.com

Publicado en Alemania

Schaltungsdienst Lange o.H.G., Berlin, Books on Demand GmbH, Norderstedt,
Reha GmbH, Saarbrücken, Amazon Distribution GmbH, Leipzig

ISBN: 978-3-8454-8114-2

Imprint (only for USA, GB)

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek: The Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

Any brand names and product names mentioned in this book are subject to trademark, brand or patent protection and are trademarks or registered trademarks of their respective holders. The use of brand names, product names, common names, trade names, product descriptions etc. even without a particular marking in this work is in no way to be construed to mean that such names may be regarded as unrestricted in respect of trademark and brand protection legislation and could thus be used by anyone.

Cover image: www.ingimage.com

Publisher: Editorial Académica Española is an imprint of the publishing house
LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG
Dudweiler Landstr. 99, 66123 Saarbrücken, Germany
Phone +49 681 3720-310, Fax +49 681 3720-3109
Email: info@eae-publishing.com

Printed in the U.S.A.

Printed in the U.K. by (see last page)

ISBN: 978-3-8454-8114-2

Copyright © 2011 by the author and LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG
and licensors

All rights reserved. Saarbrücken 2011

*"El miedo en compañía se
se porta y se combate. El miedo
en soledad se sufre"*
Dr. Carlos Köhler

*"Pintar como los pintores del
renacimiento, me llevó unos años,
pintar como los niños me llevó toda
la vida".*
Pablo Picasso



DEDICATORIA

Dedico este éxito a mi familia, columna vertebral en todo lo que he de realizar, mi mayor tesoro, todo con lo que puedo contar, con quienes comprendí el verdadero valor de la vida y quienes me apoyaron incondicionalmente durante estos años de formación académica y personal, contribuyendo de una u otra manera en ello, desde el más grande al más chico, desde el más viejo al más joven (hasta los bebés cuentan), esta meta no la logre gracias a ustedes, la logre con ustedes, en su compañía, por eso es también suya. Dedico de manera especial esta meta tan soñada a mis padres; a mi madre, quien es el motor de mi vida y a mis hermanos por ser tan incondicionales.

ESQUEMA

CAPITULO I. INTRODUCCIÓN

Planteamiento del problema.....	5
Justificación.....	7

MARCO TEÓRICO

Antecedentes de la investigación.....	9
---------------------------------------	---

Fundamentación Teórica

Definición de emoción y miedo.....	14
Miedos infantiles.....	16
Confrontación de los temores.....	17
Función del miedo.....	18
Estimación de la evolución de los miedos en función de la edad.....	18
Definición de algunos miedos.....	19
Acciones que se deben llevar a cabo ante niños atemorizados.....	21
Percepción y representación.....	24
El dibujo como medio de expresión.....	24
Evolución del dibujo infantil.....	26
Aportes de Lowenfeld al dibujo infantil.....	26
Aportes de Luquet al dibujo infantil.....	32
Significado de la figura humana según Koppitz.....	35
Comparación de los aportes de Lowenfeld, Luquet y Koppitz.....	37
Análisis de dibujos.....	38
Criterios de evaluación y/o indicadores emocionales.....	40

CAPITULO II. OBJETIVOS

Objetivo General.....	48
Objetivos Específicos.....	48

CAPITULO III. MARCO METODOLÓGICO

Tipo y diseño de la investigación.....	49
Población y muestra.....	49
Procedimiento.....	49
Criterios tomados en cuenta para la elección de las estrategias en el Programa de Intervención.....	50
Descripción de las actividades desarrolladas a lo largo del Diseño de Intervención.....	53

CAPITULO IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Descripción de las instituciones educativas.....	61
Descripción de los otros organismos partícipes en la intervención.....	61
Diagnostico del miedo más usual en niños/as de Educación Inicial: Análisis estadístico descriptivo.....	63
Análisis inferencial de los resultados	95
Análisis cualitativo de los resultados.....	96

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	99
--	-----------

REFERENCIAS.....	103
-------------------------	------------

ANEXOS.....	109
--------------------	------------

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN

Planteamiento del problema

El dibujo puede representar la expresión natural de conocimientos, necesidades, sentimientos y/o emociones, incluso una válvula de escape para muchos problemas y tensiones, un canal de comunicación, un proceso de organización del pensamiento y un regulador innato de las ideas. En consecuencia, y de acuerdo a lo expresado por diversos autores como Escobar y Romero (2003); Cerniera (2005); Dávila y Rangel (2003); y Puleo (2007) el dibujo puede constituir un medio sencillo para la manifestación de la personalidad de el dibujante.

Desde los primeros años de vida, los niños toman un lápiz, lo sienten como una prolongación de su mano, como parte de sí mismos, la hoja de papel (o cualquier otro soporte) es una blanca invitación a la creación. El trazo inicial representa un movimiento transcendental, un logro maravilloso que se manifiesta como arte y que evolucionará con el paso del tiempo. Los niños encuentran en el dibujo una marca personal, un mediador en sus relaciones con el adulto, un lenguaje más suelto, más directo.

Además en el proceso evolutivo del dibujo existe otra expresión implícita, según Escobar y Romero (2003) es el cúmulo emocional e intrínseco que se plasma en su creación, la expresión o la vía de escape se encuentra de nuevo en evidencia cuando los niños dibujan y transmiten sus preocupaciones mas grandes sobre la hoja de papel. Los aspectos gráficos, las cualidades geométricas, la distribución de los colores, las dimensiones respectivas de las partes la elección y el tamaño de los personajes, así como la configuración de la página, todo ello es revelador tanto desde el punto de vista de las capacidades intelectuales como de las reacciones afectivas.

La comprensión de las actitudes, frustraciones, fortalezas, debilidades, logros, derrotas, traumas, sentimientos y/o emociones de los niños ha constituido uno de los mayores problemas dentro de la educación, primordialmente en Educación Inicial, donde ellos no cuentan con las herramientas suficientes para explicar verbalmente lo que les sucede, ni con las capacidades cognitivas necesarias para expresar por escrito sus ideas, no

obstante, puede manifestarlas por medio del arte gráfica, específicamente a través del dibujo.

Por su parte, el miedo, representa una perturbación angustiosa, causada por la idea de un peligro real o imaginario, el cual es producto de un condicionamiento de la conducta. Según Avendaño y Plaza (1998), la capacidad de sentir miedo es innata en los individuos quienes pueden manifestar cierta angustia en algunas situaciones que no han vivido y de los cuales tienen referencia a través de señales y estímulos que se emiten entre las relaciones e interacciones que mantiene constantemente con su entorno (otros individuos).

En los niños el miedo suele tener una repercusión negativa en la evolución de su personalidad, pudiendo generar inseguridad, traumas y/o fobias en ellos, que no les permiten desenvolverse adecuadamente en la sociedad. Indicados temores son producidos en gran medida en el hogar o en las instituciones educativas, por la falta de estímulos positivos, a la soledad o la falta de compañía apropiada, incluso debido a lo nuevo o a lo extraño (Avendaño y Plaza, 1998).

Por lo explicado anteriormente, se reconoce al dibujo como estrategia predominante en la enseñanza, especialmente en Educación Inicial, y como medio de expresión de miedos infantiles se puede encontrar en él un canal de comunicación valioso entre los niños dibujantes y los docentes y/o adultos significativos, quienes pueden ser mediadores activos en la superación de perturbaciones emocionales, y que, no lo hacen por no contar con herramientas suficientes para tal fin. Se decide investigar los efectos de un Programa de Intervención dirigido a modificar la conducta de miedo en niños de Educación Inicial.

Vale la pena resaltar que los análisis de los dibujos, no deben realizarse en forma esquematizada, dado que, ellos (los dibujos) son importantes pero no lo definen todo, son solamente una expresión de sentimientos y/o emociones, en este caso de temores, que pueden ayudar tanto a los dibujantes como a las personas a su alrededor, ya que, afirma Cerniera (2005) el dibujo constituye un medio de comunicación socialmente aceptable. No obstante, quien analiza los dibujos debe considerar todo lo que implica el mismo, como reflejo del desarrollo integral de los niños, sin dejar de lado el ambiente en el cual viven, crecen y todos los factores que pueden influir en dicho desarrollo. Koppitz (1976) señala que, el dibujo total y la combinación de varios signos e indicadores deberían ser

considerados siempre, y así tomar en cuenta otros factores que inciden directamente como la edad, maduración, estado emocional, nivel sociocultural, entre otros, que desde luego irán evolucionando con el paso del tiempo.

Justificación

Conforme a lo expuesto por Cerniera (2005) y Puleo (2007), cada dibujo refleja particularidades de quien lo diseña como los sentimientos, capacidad intelectual, desarrollo físico, aptitud perceptiva, factor creador implícito, gusto estético, incluso el desarrollo social del individuo, entre otros. El dibujo encierra consigo satisfacción y alegría, desde el proceso hasta el producto, es decir, desde el primer trazo hasta la conclusión de la obra, pues involucran un todo insoluble, que hacen sentir como arte lo realizado. Alcaide (2006) señala que, en el caso de los niños, el dibujo es un medio de expresión que representa un lenguaje de pensamiento, entonces, por medio de él se puede expresar libremente y con la aprobación de los adultos.

Escobar y Romero (2003) afirman que, la expresión gráfica de los niños se halla en íntima relación con todo su desarrollo evolutivo y en especial con el de su pensamiento, con sus modos de expresión y comunicación. Enfocando el proceso educativo, el dibujo debe completar, profundizar y animar todas las enseñanzas escolares, teniendo dentro de ella la misión de describir, contar y explicar para enriquecer las experiencias académicas de los estudiantes, por ende, el docente tiene la responsabilidad de brindar oportunidades que activen o estimulen el proceso evolutivo y natural del dibujo de sus estudiantes.

En Educación Inicial, el dibujo debe formar parte de la planificación pues, los niños no cuentan con las destrezas físicas, cognoscitivas y emocionales adecuadas para expresar libremente sus pensamientos, traumas, fobias, ideas, sentimientos y/o emociones, lo que sin duda logran mediante el trazado de líneas, y en algunos casos la aplicación del color, es decir, mediante el dibujo. Corresponden a los adultos interpretar deseos conscientes o inconscientes de los niños enunciados mediante creaciones sencillas o complejas de acuerdo sea el caso.

Esta necesidad es la que ha impulsado el interés de estudiar los modos de expresión y comunicación de las primeras edades de vida, no solo en los dibujos, sino los juegos, los cuentos y las expresiones artísticas. Considerando lo expuesto por Vetehencourt, (citado

por Escobar, M. y Romero, K. 2003) el dibujo y las artes en general, representan una manera eficaz y sencilla de enfrentar la violencia, al sensibilizar a los niños desde la más temprana edad hacia esta actividad se desarrolla hacia dentro y hacia afuera, es decir, se relaciona consigo mismo y con los demás sin dificultad alguna, según su criterio "el arte suaviza la psiquis y aplaca la bravura y el salvajismo que hay en el individuo" (P. 38).

Teniendo presente que el dibujo es la vía de escape de sentimientos y/o emociones para los primeros años de vida, se toma lo expresado por Koppitz (1976), quien afirma que, el dibujo constituye no sólo un medio para evaluar el progreso de la actividad gráfica, sino también una técnica terapéutica para evaluar y tratar niños con algún problema de tipo emocional, así se plantea este arte como instrumento para la superación de miedos típicos de la edad maternal y preescolar, los cuales en su primer período son fáciles de vencer si se adecúa una intervención apropiada por parte de los adultos cercanos a los niños.

En las instituciones educativas, los docentes, deben asumir el papel de observadores cuidadosos y meticulosos, para disminuir (en caso de poseer) los miedos en sus estudiantes, todo de manera progresiva, a través de estrategias como el dibujo, desarrolladas en el aula. Por lo anteriormente expuesto, se ha determinado conocer los efectos de un Programa de Intervención dirigido a modificar la conducta de miedo en niños de Educación Inicial como tema de investigación en el presente trabajo.

MARCO TEÓRICO

Antecedentes de la investigación

Siendo el dibujo infantil fuente de interés para padres, educadores y psicólogos desde hace algunos años, se han realizado diversos estudios sobre el tema, que abordan la descripción, interpretación y/o análisis de los mismos. Entre ellos se pueden mencionar:

Romero (2000), citada por Puleo (2007) realizó una investigación de tipo cualitativa titulada "Dibujo y lenguaje en niños preescolares", en la cual concluye que, el desarrollo gráfico-plástico no sigue una línea rígida, se da de forma zigzagueante, se va modificando a través de las ondas de desarrollo. Así mismo, expone que mediante el dibujo el niño se representa a sí mismo y a las personas que se encuentran a su alrededor, concluyendo que esta autoexpresión lo lleva a adquirir nociones relacionadas con la representación de su esquema corporal. El presente trabajo toma en cuenta la referencia de Romero, considerando la manifestación de la característica del miedo y su intensidad, a través de los dibujos de niños.

Montero (2000) (mencionada por Escobar y Romero, 2003), realizó un trabajo de campo con niños entre tres y doce años de edad, pertenecientes a bajo nivel sociocultural. El trabajo tenía como fin propiciar procesos de autoafirmación personal y grupal como la toma de decisiones, participación, estilos comunicacionales, recuperación de la memoria comunitaria y fortalecimiento de una entidad nacional positiva. La estrategia principal de la investigación consistió en la introducción de técnicas para la producción pictórica y plástica con la finalidad de estimular la creatividad y la práctica lúdica – educativa y artística. Los resultados reflejaron según Montero que, los procedimientos incrementaron la espontaneidad de los niños en cuanto a la expresión artística, así como cambios en la representación plástica de la cultura del país con detalles más positivos que han sustituido representaciones desvirtuadas. Además se logró la participación de los niños en las actividades grupales, logros en el aprendizaje del respeto a sí mismo y a otras personas. La investigación llevada a cabo por Montero tiene impacto en el presente trabajo, ya que demuestra la influencia positiva de las creaciones artísticas para los niños, específicamente del dibujo.

Dávila y Rangel (2003), realizaron una investigación sobre el dibujo en niños de edad preescolar, el cual titularon "La figura humana y la familia". El trabajo estaba orientado a realizar un estudio exploratorio acerca del dibujo de la figura humana y la familia en niños de tres a seis años de edad en el Distrito Libertador del Estado Mérida, utilizando como estrategia principal las distintas manifestaciones artísticas bajo las premisas de trabajo que propone la Zona de Desarrollo Próximo (Z.D.P).

La metodología utilizada fue de índole cualitativa, con observaciones directas en ámbitos naturales, específicamente en dos preescolares del Municipio Libertador el Estado Mérida, la cual ejecutaron en dos fases; en la Fase I, las autoras solicitaron a los niños la realización de un dibujo de la figura humana y la familia, con el fin de conocer lo que ellos sentían y pensaban del tema; luego en la Fase II, elaboraron estrategias y actividades artísticas conjuntamente con los niños, las cuales según las autoras fortalecieron el conocimiento del cuerpo humano y la importancia de la familia, durante la realización de estas actividades los niños elaboraron dibujos, modelado, expresión corporal, igualmente relatos de experiencias y conocimientos.

Como conclusión las autoras exponen que, la participación y cooperación mutua docente – niño/s y niño/s – niño/s incrementa y transforma el tipo de representación gráfico – plástica, beneficiando el desarrollo creativo, cognitivo, social y afectivo del niño preescolar. Por lo tanto, de acuerdo a las investigadoras, es necesario un replanteamiento del rol activo del docente de preescolar, como propiciador del aprendizaje en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). La investigación "La figura humana y la familia" se relaciona directamente con este trabajo, tomando en cuenta, en primera instancia, la fase de intervención, reflejo de cogniciones y destrezas físicas en las elaboraciones infantiles, el manejo del docente en la adquisición de diferentes estrategias y el beneficio adquirido a lo largo de un programa de trabajo.

Puleo (2007), realizó un análisis comparativo de dibujos infantiles en niños de la Ciudad de Mérida (1 a 6 años de edad), cuyo objetivo principal era comparar las características de niños de institutos de Educación Inicial de la Ciudad de Mérida entre uno y seis años de edad, con las características del dibujo infantil expuestas por Lowenfeld (1961) (referido por Puleo, 2007). El enfoque empleado fue de tipo cualitativo, apoyado con metodología documental, de observación y comparación. Vale la pena resaltar que, la

autora seleccionó a niños pertenecientes a dos instituciones públicas y dos privadas de la Ciudad.

De acuerdo a la autora, su estudio evidenció que, la secuencia en que suceden las etapas del desarrollo creativo en los niños del entorno merideño concuerdan con lo expuesto por Lowenfeld en el año 1961, detectándose variaciones solamente en el tiempo cronológico que estas suceden, es decir, los límites de edades han descendido, lo que anteriormente era frecuente para niños de siete años de edad, lo es, para el momento de su estudio en niños de cinco años de edad. Debiéndose el cambio posiblemente por mayores estimulaciones del entorno, dándoles a los niños oportunidad de interactuar con más recursos que le permiten desarrollar procesos de observación, manipulación y exploración desde temprana, despertando así todos los sentidos por la riqueza de experiencias sensoperceptivas, tanto en los hogares como en la escuela. Este enfoque teórico es de gran utilidad para la ejecución de este trabajo porque en ella se demostró que, efectivamente las creaciones infantiles evolucionan en concordancia a la edad de los creadores y expone algunos aspectos a considerar en edades preescolares.

Por otro lado, según Moreno, Blanco y Rodríguez (1992) el estudio de miedos y fobias que aparecen en las primeras edades se han convertido en foco de interés, igualmente los temas relacionados con ellos, para profesionales psicólogos, pedagogos, entre otros, así se encuentra que:

Baños y Moliner (1992), realizaron un estudio en el cual pretendían en primer lugar verificar si existía un sesgo atencional selectivo hacia estímulos amenazantes en niños con fobias a las tormentas y, en segundo lugar, esperaban verificar si la magnitud de este efecto no difiere a lo largo de diferentes rangos de edad, para lo cual emplearon una muestra de doscientos ochenta y ocho (288) niños, procedentes de un colegio público de la ciudad de Castellón. Como estrategia metodológica los autores llevaron a cabo una entrevista con preguntas a los participantes, en la cual se podían dar solo respuestas abiertas y no cerradas. Baños y Moliner (1992) llegaron a la conclusión que, lo único que se mantiene a través de las edades es la ausencia de diferencias entre grupos fóbicos, versus no fóbicos. Para determinar los efectos de un Programa de Intervención dirigido a modificar la conducta de miedo, es importante considerar que, niños son las personas idóneas para expresar a qué le temen y qué tanto le temen a un objeto determinado (Baños y Moliner, 1992).

Avendaño y Plaza (1998) realizaron un trabajo de investigación titulado "Importancia de las actitudes del docente en el surgimiento de temores y fobias en niños de Educación Preescolar de la Ciudad de Mérida", el mismo tenía como fin determinar el efecto que tienen las actitudes autoritarias o autocráticas mostradas por los docentes de preescolar en el surgimiento y/o adquisición de temores y respuestas fóbicas en los niños de este nivel educativo. La investigación fue fundamentada en una metodología de tipo descriptiva, basándose principalmente en las entrevistas no estructuradas a cincuenta docentes de instituciones de Educación Preescolar y a cuarenta niños cursantes del tercer grado de Educación Básica, ya que, es en esta etapa cuando los niños son capaces de manifestar temores y fobias adquiridos con anterioridad.

De acuerdo a las autoras, se comprobó que, de alguna manera las actitudes autoritarias o autocráticas que utilizaban algunos docentes del nivel preescolar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, tenían algún efecto en el surgimiento de y fobias en los niños como emoción negativa que limita sus aprendizajes, habilidades, destrezas y potencialidades, necesarias en su desarrollo individual y socio – efectivo. Además las autoras confirmaron la existencia de algunos y temores en los niños que han sido aprendidos en el hogar antes de ingresar al preescolar y que se refuerzan cuando el docente del nivel asume actitudes autoritarias, lo que se traduce como conflictos en el desarrollo de su personalidad; otros temores aparecidos en el niño han sido simplemente adquisiciones escolares como producto de las actitudes autoritarias, agresivas o rígidas del maestro preescolar. A partir de la indagación de Avendaño y Plaza (1998), se puede determinar el predominio de la figura docente en el surgimiento, cese o no de las características de miedo en niños preescolares. Es por esto que el presente trabajo consideró involucrar al docente en el desarrollo de las actividades planteadas durante la fase de intervención.

Merrell y Gimpel (1998), citado por Méndez et al (2005), realizaron una investigación que pretendía comprobar la relación existente o no entre la edad de los individuos, acervo cultural, sexo de los mismos y el surgimiento de miedos, para tal fin, realizaron un estudio de tipo longitudinal, tomando como muestra sujetos que oscilaban entre los dos y catorce años, procedentes de diversos lugares de España. Los autores llegaron a la conclusión que, la muestra perteneciente al sexo femenino (niñas) presentan mayor índice de miedo que la muestra perteneciente al sexo masculino (niños), los autores sugieren que los

padres suelen emplear con sus hijas estrategias que fomentan comportamientos temerosos y dependientes, contrariamente en los niños refuerza más la independencia y la seguridad personal (Méndez et al, 2005).

Márquez (2007), realizó un trabajo práctico con sus estudiantes de Educación Primaria, cuyo objetivo principal fue trabajar con un sentimiento en concreto: el miedo y como objetivos específicos: desmitificar situaciones angustiosas y personajes de terror para los niños a su cargo, así como desarrollar la autoconfianza, actividad y habilidades emocionales y sociales que permitan afrontar conflictos de forma positiva. En cuanto al contenido, la autora estableció tres puntos: conceptual (el miedo, los personajes y situaciones de terror), procedimental (observación, investigación y experimentación de los miedos más frecuentes presentes en su entorno, desmitificando las situaciones angustiosas y los personajes de terror) y actitudinal (interés por descubrir y analizar el origen y el contenido de los miedos propios y ajenos).

La metodología empleada por la autora fue investigativa, con procesos de motivación, elección del tema, recolección de ideas previas de niños, contraste de las mismas, elaboración de las primeras conclusiones, expresión y aplicación, para lo cual realizó diferentes trabajos prácticos, entre ellos: **elaboración de un índice**, que de acuerdo a la autora, consistió en un dialogo fluido con sus estudiantes que refería al “el miedo y sus manifestaciones”, generado a través de interrogantes como ¿existen los monstruos?, ¿y las brujas?, ¿viven debajo de la cama o en la oscuridad?, ¿por qué nos dan tanto miedo? Posteriormente, **tratamiento de la información**, para lo cual solicitó el aporte de niños en cuanto a dibujos, libros, artículos y cuentos sobre las brujas, los monstruos y el miedo e incluso material auditivo.

Colaboración familiar, para lo cual la investigadora medió con madres, padres y/o representantes, quienes decoraron un salón con monstruos de trapo, escobas y vasijas; **elaboración de una caja embrujada**, decorada con motivos alusivos al tema; **juegos de papel cartón**, elaboro con su estudiantes una cartelera con dibujos realizados por niños sobre hechizos, pócimas, atuendos típicos de monstruos, entre otros; **nuestras amigas las sombras**, para lo cual, niños compararon sus siluetas con la de sus compañeros, señalaron las diferencias y jugaron a pisar las sombras de sus amigos, sin la propia.

Una carta maléfica, la cual consistió en un poster inmenso contentivo de varias "pócimas" establecidas como requisitos para que brujas, monstruos y fantasma no les causaran daño a niños, al realizar las pócimas fueron declarados "pequeños brujitos sin miedo". La autora concluyó que, las experiencias significativas y experiencias de aprendizaje inolvidables ayudan a los niños superar temores. Márquez (2007) hace un gran aporte para ser tomado en cuenta en esta investigación, ya que, se pretende no sólo detectar las características de miedo más comunes en niños preescolares, sino también propiciar estrategias que ayuden a los participantes a superar sus temores.

Definición de emoción y miedo

Emoción

Autores como Hebb (s.f) y Santrock (s.f) aseguran que no se puede dar un concepto exacto de lo que es emoción, por el contrario, puede resultar un hecho difícil, ya que, no es fácil saber como se siente a cabalidad un niño. Sin embargo, pueden hacerse algunas acotaciones, así se tiene que las emociones se refieren a la "consciencia o conocimiento subjetivo del individuo, a sus sentimientos y a los cambios fisiológicos que acompañan a las conductas motivadas" (Medidrik, Higgins y Kirschenbaum, s.f, p. 117), por ende, la emoción es relativa, dependiendo de cada individuo.

La emoción puede ser concebida como un sentimiento de afectos relativos al estado de ánimo de la persona quien lo manifiesta o de la interacción que la precede, por tal razón la emoción puede tomar dos formas: pueden ser manifestaciones de alegría, amor, orgullo y diversión, agradables para el individuo que la experimenta quien desea mantenerla o repetirla. Así mismo puede manifestarse por medio de ira, celos, enfado, vergüenza, depresión, temor y/o miedo, lo que desagrada al sujeto que las posee, quien trata de suprimirlo por esta razón (Hebb, s.f; Santrock, s.f).

Para concluir este punto es necesario destacar que la emoción, así como las expresiones inmersas en ella son innatas en los seres humanos, es decir, es una característica presente desde el nacimiento y que, va evolucionado a medida que crecen. Palmero (1996), admite que los factores de aprendizaje, es decir, las experiencias previas de los individuos, pueden ejercer algún tipo de influencia sobre las emociones. Al respecto Santrock (s.f), afirma que las emociones se pueden enmarcar en dos grupos, de acuerdo

a la edad o momento evolutivo que se presenta en los individuos, comenzando por los más básicos hasta complementarse y hacerse consientes, ellos son:

Emociones Primarias: este tipo de emociones es característico tanto de los seres humanos, como de los animales. Palmero (1996), aclara que aparece aproximadamente a los seis u ocho meses de edad, incluye sentimientos como: sorpresa, alegría, enfado, tristeza, miedo y disgusto. **Emociones de Auto-consciencia:** para poseer este tipo de emociones se necesita conocerlos previamente (cognición) o poseer una referencia de ellos. Aparecen, de acuerdo al autor, aproximadamente al año y medio o dos años, como lo son, sentimientos de orgullo, timidez y culpa (Palmero, 1996, Santrock, s.f).

Miedo

Dentro de las emociones experimentadas por los seres humanos a lo largo de su vida destaca el miedo, el cual se caracteriza por un intenso sentimiento desagradable. El temor o miedo, es un estado de ansiedad producido por estímulos negativos, reales o fantásticos, presentes o futuros, es decir, causado por la idea de un peligro real o imaginario. La capacidad de sentir miedo es innata en los individuos, quienes incluso pueden manifestar cierta angustia en algunas situaciones que no han vivido y de las cuales tienen referencia (Avendaño y Plaza, 1998; Espinosa, s.f; Lobo, 2005).

El grado de ansiedad o angustia puede ser de gran intensidad pero de poca duración, se manifiesta generalmente con gritos. Si es de poca intensidad pero de gran duración, genera comportamientos de inestabilidad emocional, con el llanto constante como su característica principal, cuando el miedo sobrepasa los ámbitos normales, puede convertirse en una aversión a ciertas condiciones u objetos, de manera injustificada en la mayoría de los casos, como el miedo a la oscuridad, a las ratas, a la soledad o a las cucarachas, entre otros, soliendo denominarse como fobias (Avendaño y Plaza, 1998; Espinosa, s.f; Lobo, 2005).

Méndez et al (2005), afirma que los miedos se presentan a lo largo de la vida, solo que varía de acuerdo a la edad, es decir, en concordancia con las diferentes etapas evolutivas (infancia, adolescencia, adultez, etc.), generándose en la mayoría de los casos en el hogar, durante los primeros años de vida, debiéndose posiblemente a la imitación de los temores de adultos significativos, castigos autoritarios, imposiciones, soledad, falta de

estímulos positivos o a hechos desconocidos, entre otros. A partir de los estímulos causantes del miedo se pueden clasificar en: intensos, nuevos y los procedentes de acciones sociales, los cuales necesitan tiempo para madurar. Es así como el individuo comienza por asustarse frente a cualquier estímulo, ya sea nuevo o intenso, llegando luego a habituarse, a no ser que a estos estímulos le siga una experiencia impactante (Avendaño y Plaza, 1998; Espinosa, s.f; Méndez et al, 2005).

Avendaño y Plaza (1998) señalan que existen dos clases de estímulos del miedo: los que se pueden ver y oír, como: personas, animales, objetos, entre otros, y otros que provienen de circunstancias menos palpables, mas personales, cuyo origen es mas difícil de descubrir. Así los temores que se pueden ver y oír son fáciles de vencer, y si son observados cuidadosamente por los docentes, se pueden disminuir progresivamente a través de estrategias participativas, democráticas y armónicas, ya que, son fenómenos normales, y los asociados con la edad, transitorios y de corta duración (Avendaño y Plaza, 1998).

Miedos infantiles

El miedo constituye parte importante en las experiencias de vida de los niños, por ende, es común incluso en los bebés; son atávicos. De acuerdo a lo expresado por Méndez et al (2005), el miedo constituye un primitivo sistema de alarma que ayuda a los niños a evitar situaciones potencialmente peligrosas, al aprender a enfrentar satisfactoriamente los problemas cotidianos o los estímulos que recibe del medio exterior, y que a su vez originan estado de angustia pueden resultar saludables y útiles. Los miedos son muy comunes en la niñez, donde todos los niños expresan un temor importante (Avendaño y Plaza, 1998; Espinosa, s.f; Köhler, 2008; Méndez et al, 2005).

Las posibles causas del miedo infantil van cambiando según la etapa de desarrollo de los niños y responden al entorno en que se encuentren y a las experiencias que tengan; en gran medida los hogares de los niños es el punto de partida para originar temores, consolidándose en las instituciones educativas, que usualmente ignoran necesidades de contacto físico y emocional, aceptación y comprensión de la afectividad; ya que, según Castelló (2004) existe una creciente evidencia de que las sociedades o familias que aseguran a los niños una continuidad de presencias inmediatas (lactancia prolongada sin restricción de horarios, contacto diurno y nocturno con el cuerpo materno o paterno,

respuesta rápida y empática al llanto, entre otros), disfrutaban de niños con una notable ausencia de temores (Avendaño y Plaza, 1998; Castelló, 2004; Espinosa, s.f).

En cuanto a los miedos presentes en la infancia, es necesario destacar que, existen temores típicos propios de cada edad, por ejemplo, a los ocho meses, aproximadamente, aparece el "temor a los extraños". Luego, el temor a la separación de los padres, lo cual hace sentir a los niños desprotegidos. Alrededor de los dos y los cuatro años aparece el temor a los animales y luego el temor en el momento de dormir, a la oscuridad y a seres imaginarios como monstruos y fantasmas. En esta etapa, es común este tipo de temores, hay que considerar que los niños están empezando a conocer su realidad, y que, se encuentran en períodos de gran creatividad e imaginación, siendo común las confusiones (Avendaño y Plaza, 1998; Espinosa, s.f).

Confrontación de los temores

Cuando los niños aún no verbalizan sus ideas, el mejor soporte afectivo es acariciarlos, brindarles cariño, tomarlos de las manos, para que internalicen que el estímulo generador del miedo no puede hacerles ningún daño. En edades mayores la mejor terapia es el enfrentamiento del de los niños a la fuente generadora del miedo, siempre acompañado de una persona mayor. En la edad de tres a seis años, padres, madres, representantes y/o docentes, pueden racionalizar la situación a mediante tres aspectos fundamentales: la interrelación de comunicación y diálogo; la racionalización del problema con lo cual los niños comprenden, interiorizan y superan el temor; y por último, el afecto que es el complemento de los pasos anteriores (Espinosa, s.f).

Hacer que los niños tomen conciencia que los sentimientos de miedo son normales en todas las personas es relevante, pero lo es más enfrentarlos de manera directa, superando no el miedo sino el origen del miedo. Cuando los niños preguntan a un adulto si tiene temor a la oscuridad, relámpagos o cualquier otro fenómeno, conviene aceptar que sí, si es el caso; negarlo sería desconocer que ellos (los niños) percibieron su temor, pudiendo crear situaciones confusas en la personalidad de los niños (Espinosa, s.f).

Para la confrontación del miedo, se debe tener claro que cada edad y cada circunstancia de las señaladas requieren una forma diferente de intervención. No es lo mismo familiarizar a los niños pequeños con la oscuridad que librarle del miedo a los ogros de los

cuentos, de acuerdo a Romero (2005) “para lo primero es probable que funcione una pequeña fuente de luz colocada en su habitación a la que poco a poco se le vaya reduciendo la intensidad hasta dejarla en la penumbra” (P. 3), mientras que, el miedo a los seres fantasmales que pueblan los cuentos, exigirá el recurso a relatos donde aparezcan brujas clementes y dragones inofensivos (Espinosa, s.f; Romero, 2005).

Función del miedo

García (s.f) en su artículo sobre miedos infantiles asegura que los seres humanos desde la infancia y a lo largo de su desarrollo, padecen y experimentan gran cantidad de miedos, los cuales irán apareciendo y desapareciendo en determinadas edades y estadios evolutivos, por lo que usualmente son pasajeros. Ahora bien, la característica descrita por García, ayudan a los niños a crear habilidades que lo ayuden a enfrentarse de forma adecuada a situaciones difíciles y amenazantes con las que se encontrarán a lo largo de su crecimiento: Por tal razón, la principal función del miedo es proteger a la infancia de posibles daños (Barreda, 2007; García, s.f).

Estimación de la evolución de los miedos en función de la edad

De acuerdo a lo expuesto por García (s.f), los niños en sus primeros años de vida presentan características semejantes, por ello, describe un cuadro donde establece el miedo más común en cada etapa, como puede observarse continuación:

Edad	Situaciones que producen miedo
0 - 6 meses	Ruidos fuertes, pérdida repentina de apoyo y soporte.
7-12 meses	Extraños, separación de los padres, objetos que aparecen bruscamente.
1 año	Personas extrañas, separación de la padres, heridas.
2 años	Ruidos fuertes, animales, separación de los padres.
3 años	Máscaras, oscuridad, separación de los padres, animales.
4 años	Ruidos, oscuridad, separación de los padres, animales.
5 años	Lesiones corporales, ruidos, oscuridad, separación de los padres, animales.
6 años	Oscuridad, seres sobrenaturales, lesiones corporales, separación de los padres, ruidos fuertes.
7-8 años	Estar solo, seres sobrenaturales, oscuridad, lesiones físicas, hacer el ridículo.
9-12 años	Exámenes escolares, lesiones corporales, aspecto físico, truenos y relámpagos, muerte, oscuridad.

Definición de algunos miedos

Ruíz (s. f) expone que, en los seres humanos (niños y adultos) existen tantos miedos como personas, por tal razón describirlos todos sería un trabajo arduo. No obstante, este autor se ha encargado de realizar una clasificación básica de los miedos infantiles más comunes, con una serie de recomendaciones para ayudar a superarlos. A continuación se expondrán, y a la par se nombrarán otros, definidos por autores como Crespo (2008) y Márquez (2007), ellos son:

Miedo a la oscuridad: de acuerdo al autor, uno de cada tres niños pequeños teme a la oscuridad. Este miedo puede surgir a partir de una mala explicación de cuentos con monstruos, o a partir de pesadillas y situaciones imaginarias. Para ello, los autores aseguran que algunos niños se sienten más seguros si tienen cerca una pequeña luz encendida.

Miedo a la separación: en concordancia al autor, es parte de un instinto natural que los niños sufren cuando los separan de las personas a las que están afectivamente unidos. Durante la infancia se presentan diferentes situaciones en las que se puede producir una separación involuntaria, como la escolarización, una hospitalización, el divorcio o separación de los padres, la muerte de familiares, entre otros. Por lo que se debe tratar de preverlas e informarlos, ello les ayudará a enfrentarlas con más tranquilidad.

Miedo a las inyecciones (vacunas): usualmente niños le temen a vacunas, ya que, desde temprana edad se ven expuestos a ellas, especialmente aquellos quienes han sufrido de enfermedades prolongadas y/u hospitalización, como en los casos anteriores es recomendable dialogar con ellos si se desea que superen esta característica de miedo, además se les puede inducir a la relajación, pues Crespo (2008) afirma que, a mayor serenidad del cuerpo menor dolor se padecerá, incluso se puede transportar imaginativamente a los niños a una situación placentera para ellos.

Miedo a las personas desconocidas: es necesario enseñar a los niños el peligro que tiene hablar con personas que no conoce, pero sin aumentar sus miedos. Se deben educar para que sean precavidos, pero transmitiéndoles siempre confianza y seguridad, pueden recurrir a policías y/o adultos cercanos.

Miedo a las piscinas, ríos o playas: la mayoría de niños disfrutan mucho al asistir a piscina, ríos o playas, mientras que, existen un grupo de niños que le temen a ellos, lo que suele surgir por inseguridad física, pues algunos desconocen como nadar e incluso que pueden encontrar debajo del agua. Para superar este miedo específico (como en casos anteriores), se debe hablar con los niños sobre los beneficios que pueden obtener al bañarse con el grupo de amigos. Madres, padres y/o representante no deben forzar a niños a bañarse si no lo desea y nunca hay que soltarlos en medio del agua.

Miedo a los animales: es necesario acostumbrar a los niños a tratar con animales desde temprana edad, ello puede ser, mediante fotografías, documentales, cuentos, y/o de manera directa. Esto genera información en los niños, quienes conocerán los peligros que puede correr si se acerca a un animal, no obstante, lo trascendental es no alarmar. A la par se puede fomentar respeto a los animales.

Miedo a los cambios: un cambio en la rutina de los niños (cambio de colegio, de vivienda, de comida, de amigos, de cultura, entre otros) puede provocar como reacción natural situaciones de inseguridad, que generan miedo. En este momento, es primordial explicarles el cambio que se ha producido o se va a producir, para que puedan prepararse emocionalmente.

Miedo a los truenos y tormentas: es fundamental acostumbrar a los niños desde pequeños a la lluvia y no temer los truenos, relámpagos y/o tormentas. Para ello, explicarles que se trata de un fenómeno natural pasajero, que no le hará ningún daño es lo mejor.

Miedos escolares: los preescolares y/o escuelas, es el lugar donde los niños pasan la mayor parte de su tiempo, por eso los temores escolares son muy comunes. Dentro de este miedo subsisten cuatro tipos de miedos: miedo al fracaso escolar y al castigo; miedo al malestar físico; miedo social ante actividades públicas (leer, escribir en el pizarrón, exponer, entre otros); miedo en los momentos previos a la llegada a la institución educativa. Para todos ellos, es necesario dialogar abiertamente con los niños, adecuando el discurso al tipo de miedo.

Miedos nocturnos: este tipo de miedo puede estar relacionado con el miedo a la oscuridad, las pesadillas, entre otros. Por tal razón y en concordancia con el autor,

algunos niños tienen problemas para dormir si no tienen a madres y/o padres al lado. En este caso, se puede inducir a niños a la relajación antes de ir a dormir.

Acciones que se deben llevar a cabo ante niños atemorizados

A medida que los niños van creciendo, las habilidades cognitivas permiten un mayor entendimiento de su ambiente y, en consecuencia, un descenso o cambios emocionales, durante el primer año de vida, por ejemplo, pueden desarrollar la habilidad para inhibir o minimizar la intensidad de mencionadas reacciones emocionales. Es así como Méndez et al (2005) afirma que, los miedos infantiles reflejan algo de la concepción infantil del mundo y de su lugar en él, este entendimiento está muy relacionado con el contexto en el que viven, y por tal razón es importante que los adultos cercanos a los niños tengan claro las acciones que deben y no se deben realizar a niños con miedo (Jericó, 2006).

En cuanto a lo que se debe y no se debe realizar para ayudar a los niños a superar sus miedos, Espinosa (s.f) expone:

✓ Se debe

Aceptar o reconocer la conducta de miedo: este es el paso fundamental. Los padres, madres y/o adulto significativo deben concientizar que el miedo no hace más débiles a sus hijos, por el contrario deben asumir la situación como normal en las etapas evolutivas.

Identificar el miedo: es importante saber a que objeto, situaciones y/o elementos específicamente le causan temor a los niños, pues a partir de aquí se crearan herramientas para ayudar la superación del temor.

Dialogar: se debe hablar constantemente con los niños, para crear consciencia en ellos que el miedo que poseen no esta fundamentado. Es relevante destacar, que estas conversaciones no deben generar excesiva preocupación en quienes poseen temor, ya que, podría generar angustia e inquietudes más fuertes.

Presentar situaciones estimulantes: para que los niños deseen superar su miedo, es necesario que los adultos más cercanos a él demuestren su preocupación (no excesiva) en el caso, generando pequeñas situaciones que los ayuden a afrontar su miedo y descubran que pueden superarlo. Dichas situaciones pueden propiciarse primeramente

en compañía y posteriormente se puede aumentar la distancia física a medida que avanzan en la superación al miedo.

✓ **No se debe**

Ridiculizarlos: los niños se sienten realmente inseguros y necesitados de cariño y comprensión, es por esa razón que se muestran temerosos ante cualquier situación, nunca hay que ridiculizarlos, ni llamarlos cobardes o infantil, esto no le ayudará en absoluto.

Obligarlos a afrontar su miedo a solas: existen adultos que pretenden ayudar a superar los temores a los niños obligándoles a enfrentarlos a solas, lo que representa un grave error, ya que, se puede provocar en ellos aumento de ansiedad, incluso como efecto desfavorable se puede alargar ese miedo e incluso perpetuarlo. Además, el sentimiento de no ser capaz de afrontar la situación no les deja a los niños sentirse orgullosos de sí mismos.

Darle demasiada importancia a los temores: como se ha explicado anteriormente, darle excesiva importancia o significado a los temores puede ser contraproducente, pues no se fomenta en los el sentido de autonomía, al contrario, pueden alarmarse y sentir que no lo podrán superar.

Ignorar los temores: Si se ignoran por completo los temores de los niños se sentirán perdidos y solos, sin apoyo que los motive a superar las dificultades, no encontrarán la forma de enfrentarse con el problema y percibirá desinterés y falta de cariño.

Por su parte, Barreda (2007), asegura que los miedos son individuales y por tanto su tratamiento debe ser personalizado, puede resultar erróneo creer que lo que funciona en la superación de miedo en un niño resultará efectivo para otro, por tal razón plantea una serie de recomendaciones a las madres y padres con hijos temerosos, enmarcándolo en un "decálogo contra el miedo infantil", allí contempla que se debe:

1. **Educar positivamente,** ello se logra, utilizando elogios y premios en lugar de amenazas y evitando expresiones como: "eres tonto por tener miedo", "no seas mentiroso", entre otros. De esta manera, se respeta los miedos de los niños y sentirán seguridad al expresarse.

2. **Utilizar el castigo en ocasiones excepcionales**, es decir, sin recurrir constantemente a los castigos y evitando en todo momento castigos físicos.
3. **Preparar progresivamente a los niños a los cambios que puedan acontecer**, siempre que sea posible (cambio de guardería, de casa, entre otros), y a los acontecimientos difíciles (operaciones, muerte de familiares, entre otros).
4. **Evitar ante todo que los niños sufran experiencias negativas y repentinas**. Pudiéndose lograr al seleccionar películas y programas infantiles adecuados a sus edades, escogiendo lecturas apropiadas, entre otros.
5. **Mantener la calma y no perder los nervios en situaciones de estrés**, para algunos adultos es difícil controlarse en momentos de angustia, estrés, fatiga, entre otros, sin embargo, según el autor es fundamental conservar la calma y recordar que los niños no poseen culpa al respecto.
6. **Sobreproteger a los niños no les evitará problemas**, al contrario, los convertirán en personas dependientes, sin recursos propios para afrontar las complicaciones, es recomendable ayudarlos brindándoles libertad, fomentando autonomía.
7. **Restar importancia a los miedos y temores de los niños**, recordando que, ellos forman parte del desarrollo humano, no es conveniente alarmarse si se detecta uno. Es decir, no se les debe dar una importancia mayor de la que realmente tienen.
8. **Potenciar la valentía de los niños**, animándoles a enfrentarse poco a poco a situaciones que les provocan temor, subrayando sus comportamientos valerosos y anunciándolos con alegría.
9. **Tratar de disimular los temores en presencia de los niños**, recordando que ellos (los niños) aprenden por imitación, lo que puede contribuir al desarrollo de fobias sólo porque las perciben de algún adulto.
10. **Fomentar la resolución de problemas por parte de los niños**, si los niños recurren excesivamente a los adultos más cercanos para obtener soluciones por parte ellos, se impide o dificulta el desarrollo de autonomía e independencia, por tal razón, el autor, recomienda que madres, padres y/o adultos significativos promuevan la toma de decisiones en los pequeños.

Percepción y representación

El ser humano percibe a través de los sentidos innumerables señales del mundo exterior, que luego modifica de acuerdo a la cultura en la que ha desenvuelto a lo largo de su vida. A partir de las señales recibidas cada cultura, creará, elaborará y producirá imágenes propias, las cuales se relacionan indudablemente con el observador, constituyendo así un modo particular del ver. De igual manera, se desarrollan categorías de tiempo y espacio propias, y conceptos apropiados que ubican tales imágenes dentro del contexto cultural específico. La elaboración de imágenes se puede realizar de diversas formas: se puede representar lo que vemos, lo que sabemos que existe, o lo que creemos; adoptando varias formas: graficas, musicales, coreográficas, literarias, entre otras, resaltando de manera notable el dibujo (Ulloa, 1992).

El dibujo como medio de expresión

Escobar y Romero (2003) expresan que el hallazgo de pinturas rupestres y petroglifos ponen en evidencia que el dibujo ha sido utilizado desde la **prehistoria**, cuando el hombre trató de reproducir en las paredes de las grutas las formas de los **animales** que había observado, logrando plasmar sus movimientos, la masa y la forma de los cuerpos. Se presume que, nuestros antepasados recurrieron a esta actividad gráfica (el dibujo) como medio de comunicación diferente al lenguaje oral, probablemente desde tiempos del homo sapiens con el fin de planificar acciones como la caza, recolección y cultivo de alimento; satisfaciendo así necesidades biológicas, de expresión y comunicación, que han perdurando a través el tiempo. Por lo tanto, el dibujo es una actividad universal, innata y primitiva mediante la cual los seres exteriorizan todo lo que no pueden expresar de manera verbal o escrita (Escobar y Romero, 2003; Puleo ,2007).

En los dibujos se pueden evidenciar la personalidad del dibujante, existe en él una marca personal implícita de quien lo realiza. El dibujo es el conductor propicio para enunciar sentimientos, emociones, temores, frustraciones, debilidades, fortalezas, fobias, alegrías, logros, entre otros; por ello, se constituye como el medio idóneo para la comunicación social y cultural de los niños quienes en la mayoría de los casos no cuentan con herramientas verbales y/o gramáticas para comunicarse de manera formal con los adultos. El dibujo revela lo importante para los niños, es una alternativa para expresar su mundo externo e interno (Ferro, 1982; Escobar y Romero, 2003; Puleo, 2007).

Según Koppitz (1976), mediante los dibujos los niños pueden expresar diferentes sentimientos (ansiedades, miedos), que no podrían o no desearían expresar con palabras, pero sí representarlo de manera gráfica, sin que esto signifique un conflicto para ellos. Por medio de los dibujos los niños logran expresar su **estado** psicológico y bienestar emocional, siendo a la vez un medio de **socialización** con otras personas, mientras permite desarrollar la motricidad fina, lo cual facilita los **procesos** posteriores de la **escritura** (Koppitz, 1976; Puleo, 2007).

El dibujo constituye para los niños no sólo un medio de expresión, sino también un medio que favorece su desarrollo y por tanto se puede estudiar su evolución a través del dibujo, entendido desde el aspecto emocional, intelectual, físico, social, estético, psicomotor y creativo. El dibujo es una actividad motora espontánea, compleja y cada vez mas coordinada que contribuye a la formación de la personalidad. Sin dejar a un lado que los niños deben contar con un ambiente relativo, que los estimule a expresar su mundo de la manera más abierta e innovadora posible, los adultos no deben representar una interferencia para expresarse libremente (Dávila y Rangel, 2003; Puleo, 2007).

La expresión de sentimientos y/o emociones comienzan por una primera etapa en la que hace garabatos desordenados que luego articula en un movimiento circular, comienza a darle nombre a sus creaciones, que aunque se los otorgue después de crearlos y en algunos casos fortuitamente, favorece su intento de representación, es decir, intenta relacionar lo que hace con la realidad. Lo que da paso a otra etapa donde es capaz de representar el mundo que lo (la) rodea, incluyendo lo que sabe de las cosas o aquello que lo ha motivado mas activamente, con mas carga afectiva (Cabezas, 2007; Puleo, 2007).

De acuerdo a esto, al principio los niños no comprenden las observaciones que se le hacen acerca de que sus dibujos no responden a la realidad, simplemente porque para ellos adquieren un valor, un símbolo real de lo que desean transmitir. Paulatinamente van pasando de la representación simbólica de su experiencia conjunta y de su conocimiento a la representación de las cosas tal como se ofrecen a sus sentidos. Empieza ejercitando el espíritu crítico sobre sus propios dibujos en orden a la exactitud artística, descubriendo que no se ve en los objetos todo lo que de ellos saben, que una cosa oculta a otra, la eclipsan, que lo distante parece mas pequeño que lo próximo, entre otras; empieza así a darse cuenta de la perspectiva, hasta finalmente desaparecer (por lo menos en la mayoría de las personas) el proceso de creación o representación mediante el dibujo.

Evolución del dibujo infantil

Como se ha tratado en el presente trabajo, para los niños el dibujo es una manera de expresarse. Esta manifestación artística también va evolucionando, a la par con el desarrollo psicomotor y cognoscitivo de el dibujante, a medida que se van potenciando sus posibilidades para comunicarse, establecer relaciones sociales y vínculos afectivos. Por tal razón, Cabezas (2007), afirma que, los niños dibujan de acuerdo a la edad cronológica, a medida que esta aumenta van incorporando nuevos elementos, como nuevos colores, experimentan con las formas geométricas e intentando reproducir la realidad a través de sus propias interpretaciones.

Wallon (1987), expuso que los primeros trazos infantiles aparecen entre los 9 o 10 meses de edad. Mientras que Piaget (1980) al realizar estudios sobre los procesos de construcción del pensamiento en los niños, concluyó que los niños entre 2 a 7 años desarrollan la habilidad para dibujar, entre los 3 y los 6 años se presentarán los primeros esbozos de representaciones de objetos. El desarrollo de la motricidad fina se presenta entre el primer y el cuarto año, es a partir de la manipulación de objetos cuando comienzan a desarrollar los músculos, lo que facilita el desarrollo de otras más actividades más complejas como el dibujo, por ende este proceso se consolidará aproximadamente hasta los doce años, cuando los músculos de los brazos, hombros y muñecas alcanzan la madurez propia de un adulto (Cabezas, 2007; Piaget, 1980; Wallon, 1987).

Aportes de Lowenfeld al dibujo infantil

Lowenfeld (1958) es considerado uno de los autores más relevantes en el estudio de los dibujos infantiles. En los estadios o etapas que propone en desarrollo de la capacidad creadora, así como la amplitud con que trata cada una ellos, considera aspectos externos al dibujo y explica las modificaciones del lenguaje gráfico a medida que los niños van madurado en sus aspectos físico, intelectual y afectivo. De acuerdo a este autor, los niños dibujan en una forma predecible, atravesando períodos bastante específicos que parten de los primeros trazos en un papel y van progresando hasta los trabajos de la adolescencia (Alcaide, 2006; Cabezas, 2007; Dávila y Rangel, 2003; Lowenfeld, 1958; Puleo, 2007).

Etapa de Garabateo:

La etapa de garabateo propuesta por Lowenfeld se desarrolla desde los dos años hasta los cuatro años de edad aproximadamente. Se inicia cuando el niño ha adquirido ciertas capacidades cognoscitivas que le permiten concebir su movimiento como una marca o una señal dejada sobre el papel (o cualquier otro soporte), asumiéndolo como una prolongación de su mano. El primer trazo es elaborado con movimientos de todo el brazo (dedos, muñeca y hombro juntos), se genera así un placer kinésico, para lo cual se siente creador(a) (Dávila y Rangel, 2003; Lowenfeld, 1958; Puleo, 2007).

El garabateo representa para los niños una descarga inmediata, sin una intención predeterminada, espontánea y necesaria, igualando la necesidad de alimentarse y dormir; dentro de ese aparente caos de líneas, se pueden determinar patrones de ubicación, pudiendo reflejar inseguridades, inhibiciones, temor, falta de concentración, autoestima, entre otros. La etapa de garabateo incursiona a los niños no solo en el dibujo, sino también en el aprendizaje progresivo del lenguaje oral y escrito. Lowenfeld puntualiza la existencia de tres categorías o sub-etapas dentro de la etapa de garabateo, como lo son el garabateo sin control o desordenado, garabateo controlado y garabateo con nombre (Alcaide, 2006; Cabezas, 2007; Dávila y Rangel, 2003; Lowenfeld, 1958; Puleo, 2007).

Garabateo sin control o desordenado

Este primer sub-estadio del garabateo se da a partir de los dos años de edad, los niños aún no tienen control de su actividad motriz, por lo que trazan líneas desordenadas, moviendo todo el brazo hacia delante y hacia atrás, no existe coordinación óculo manual, prevalece el movimiento por el movimiento mismo. Los trazos en esta etapa son impulsivos, puede darse como vaivén, de arriba hacia abajo, rectos o ligeramente curvos, generalmente sobrepasan los bordes del papel. Los dibujantes no tienen intención de dibujar algo específico, ya que, no les interesa reproducir el medio visual circundante, incluso pueden estar mirando hacia otro lado mientras realizan los trazos (Alcaide, 2006; Lowenfeld, 1958; Puleo, 2007).

Garabateo controlado

En este sub-estadio del garabateo los niños han adquirido ciertas destrezas motoras, poseen mayor control óculo manual, saben que hay relación entre sus movimientos y lo

que está en el papel, por lo que dibujar causa mayor entusiasmo, incluso se puede observar más orden en los trazos con presencia de algunas figuras cerradas. Los niños ubicados en esta fase siguen con goce kinéستico al dibujar, agregándose el placer por el dominio sobre sus movimientos, por lo cual intentan dirigir la mano en dirección de líneas ya realizadas para poder repetirlas y ensayan en la forma de agarrar el lápiz (Alcaide, 2006; Lowenfeld, 1958; Puleo, 2007).

Garabateo con nombre

Se presenta a los tres años y medio de edad aproximadamente, en este sub-estadio los niños o dibujan por simple placer de hacerlo, sino que tienen una intencionalidad que se origina antes de la acción, por lo cual el trazo adquiere valor de signo y de símbolo, asignándoles nombres espontáneamente, aunque posiblemente cambie a medida que va dibujando, es decir, que el trazo que al comienzo del dibujo significaba una cosa, al final puede representar otra muy diferente. De acuerdo al autor, los niños situados en esta fase no se preocupan por la realidad visual, de tal manera una línea ondulante puede ser un perro, un gato o un ratón, no obstante, tienen un significado real para el dibujante las sensaciones de movimiento, suavidad y velocidad (Alcaide, 2006; Lowenfeld, 1958; Puleo, 2007).

✓ Etapa preesquemática

Los niños pertenecientes a este estadio han alcanzado los cuatro años de edad; en ella comienzan los primeros intentos conscientes para crear símbolos, igualmente los niños han desarrollado una base para la retención visual (imagen mental-memoria). Por tanto, las representaciones con respecto a las cosas o personas son realizadas con mayor detalle, teniendo semejanza con la realidad, aunque se omitan ciertas partes, en resumidas cuentas en esta fase comienza una real comunicación gráfica con el mundo exterior (Alcaide, 2006; Lowenfeld, 1958; Puleo, 2007).

De acuerdo a Lowenfeld, en esta etapa los niños dibujan lo que saben de sí mismos y no hacen una representación visual en absoluto, esto se debe a la característica egocéntrica típica de esta edad. Usualmente la primera figura que logran realizar los niños es la humana, la cual se dibuja en forma de sol, típicamente mediante un círculo y dos líneas verticales para representar las piernas, esta representación suele denominarse "cabeza-

pies", "cabezón", "renacuajo" o "monigote". En cuanto al color, Lowenfeld expresa que los niños que se encuentran en esta fase poseen poco interés por el cromatismo, por lo cual existe poca relación entre los objetos que pinta y su color real, pudiendo adquirir un significado afectivo, de tal manera pueden seleccionar el verde para colorear un hecho que les cause alegría o emplear el gris para un cuento triste, en tal caso solo disfruta su utilización (Alcaide, 2006; Dávila y Rangel, 2003; Lowenfeld, 1958; Puleo, 2007).

Para los niños el color no despierta mayor interés en su representación, presenta más entusiasmo la relación entre el dibujo y el objeto; no significa con esto que no tengan consciencia del color, solo que su habilidad para trazar formas son las que dominan su pensamiento. Por último Lowenfeld, asegura variaciones en los símbolos representados en los dibujos que realizan niños de esta fase, de tal manera, el significado que adquiera un dibujo realizado hoy, puede que no sea el mismo el significado otorgado por sus dibujantes al día siguiente, no obstante, a través de numerosas repeticiones expresivas y vivencias de experiencias emotivas, los dibujos se irán completando con detalles y organizando de manera convencional, hacia los siete años los niños dejarán de variar los símbolos representativos, para establecer un cierto esquema de cada cosa, repitiéndola continuamente (Alcaide, 2006; Dávila y Rangel, 2003; Lowenfeld, 1958; Puleo, 2007).

✓ Etapa Esquemática

En este estadio o fase se desenvuelven niños desde los siete años hasta los nueve años de edad aproximadamente, llegando a ella cuando poseen un concepto más amplio del mundo que le rodea, aquí las formas son más definidas, pues su pensamiento se acerca al pensamiento abstracto, igualmente, se percibe avances en las capacidades motoras y que se han perfeccionado en etapas anteriores. El dibujo en la etapa esquemática es más repetitivo, variando de un niño a otro, pues cada niño posee características propias de su personalidad, además no viven las mismas experiencias en un momento determinado (Alcaide, 2006; Dávila y Rangel, 2003; Lowenfeld, 1958; Puleo, 2007).

Una característica de los dibujos en la etapa esquemática es la existencia de una línea base, sobre la cual se ubican las personas, animales y/u objetos diseñados, algunos niños, duplican la línea de base, situando la segunda más arriba, con el fin de constituir una parte más alejada del mismo paisaje, ello denota un mayor desarrollo, siendo un paso hacia la perspectiva. A continuación aparecerá la línea horizonte denominada

comúnmente “cielo” ubicada acertadamente en la parte superior de las creaciones. Así mismo, aparece lo que Lowenfeld denominó “espacio tiempo”, consiste en diferentes secuencias temporales en un mismo espacio, por medio de esta técnica los niños representan acontecimientos que sucedieron en distintos momentos (Alcaide, 2006; Dávila y Rangel, 2003; Lowenfeld, 1958; Puleo, 2007).

La “Radiografía” o “Rayos X” también surgen en la etapa esquemática, esto no es más que, una representación por parte de los niños de aquellos detalles que permanecen ocultos en la realidad, dibujando al mismo tiempo el exterior e interior de los elementos, por ejemplo, la casa (desde un ángulo externo) con los detalles de las habitaciones, cocina, entre otros. Igualmente los niños asimilan el hecho que existen analogías entre los colores y los objetos que se desean representar, siendo un indicio del proceso al pensamiento abstracto. El hallazgo mas relevante en esta fase es el descubrimiento de en lo que se refiere al orden en las relaciones espaciales, estableciendo relaciones entre los objetos, considerándose a sí mismo como parte del entorno, por lo que, el concepto de sí mismo que se desarrolla en este momento (Alcaide, 2006; Dávila y Rangel, 2003; Lowenfeld, 1958; Puleo, 2007).

✓ **Etapla comienzo del realismo o de la pandilla**

Esta etapa comienza desde los nueve hasta los once años de edad aproximadamente, sus integrantes se encuentran en la preadolescencia, por lo que hay mayor consciencia del yo, asimilan que son parte de una sociedad constituida por sus pares, quienes adquieren gran importancia, realizan constante reuniones interpersonales, asumen que trabajan mejor en grupo que solos, toman consciencia de los colectividades tanto femeninas como masculinas, lo que hace evidentemente su representación en los dibujos, además los preadolescente ubicados en la etapa emprenden una independencia social con respecto a los mayores (Alcaide, 2005; Dávila y Rangel, 2003; Lowenfeld, 1958).

En cuanto al dibujo, existe una internalización del espacio que los rodea, por ende, lo incluyen en sus dibujos, la representación esquemática y las líneas geométricas no bastan para permitir su expresión total, intenta ahora enriquecer su dibujo y adaptarlo a la "realidad". Por elló, tendrá que abandonar el uso de líneas geométricas, convertidas en un medio de expresión inadecuado, para seguir un medio de representación más realista, en la que los detalles conserven su significación cuando estén separados del conjunto,

obviamente lo que es emocionalmente más afectivo, los jóvenes lo representan con mayor cantidad de detalles (Alcaide, 2005; Lowenfeld, 1958).

Durante el comienzo del realismo los jóvenes tratan de representar la tercera dimensión. En cuanto a la utilización del color, pasa a ser una rígida relación color-objeto, en la cual se centran buscar el color exacto perteneciente a cada objeto para colorearlo de tal manera, la línea de base, aunque permanece para algunos, va desapareciendo para la mayoría. Comienzan a percibir el suelo como un plano y los objetos ya no se alinean en procesión. Gradualmente, lo que era línea de cielo, va descendiendo hasta encontrarse con la línea de tierra y ser percibida ahora como horizonte (Alcaide, 2005; Lowenfeld, 1958).

✓ **Etapla pseudorealística o pseudonaturalismo**

Esta etapa comprende los once hasta los trece años de edad, es considerada la etapa de razonamiento, en ella se da el comienzo a la adolescencia. Hay un desarrollo de la inteligencia y un enfoque realista de manera inconsciente, además una necesidad de expresiones tridimensionales en los dibujos. En esta etapa los jóvenes necesitan más tiempo para la contemplación y la meditación, se han vuelto más sensibles a la belleza de la naturaleza. El producto final de la creación artística adquirirá cada vez más importancia, creando sufrimiento cuando perciben en ellos (dibujos) características infantiles, por lo cual colocan mas detalles a los dibujos para acercarse más a la realidad, por lo cual los jóvenes emplean gradaciones de color (Alcaide, 2005; Cabezas, 2007; Lowenfeld, 1958).

El creciente sentido de humor y crítica constante a todo lo que rodea, inclina a los jóvenes ubicados en este estadio a representar el mundo en forma satírica y a través de caricaturas. El cuerpo adquiere un enorme significado, pues hay mayor conocimiento de la anatomía humana (lo caricaturizan constantemente), las características sexuales de los personajes son muy exageradas. En general, los jóvenes de esta edad tienen todas las capacidades motoras y de observación desarrolladas como las de un adulto, pero su enorme autocrítica las inhibe en numerosas ocasiones (Alcaide, 2005; Cabezas, 2007; Lowenfeld, 1958).

✓ Etapa de decisión

Este estadio comprende desde los trece hasta los catorce años de edad, aquí los jóvenes han adquirido ciertas habilidades en cuanto a expresión plástica se refiere, por lo tanto, realizan una diferenciación exhaustiva de lo que desean expresar en sus dibujos. En la etapa de decisión Lowenfeld se detiene a realizar una distinción respecto al desarrollo de la capacidad artística, que consiste en dos tipos creativos: el visual y el áptico (Alcaide, 2005; Cabezas, 2007; Lowenfeld, 1958).

Los jóvenes de tipo visual son observadores atentos, se comportan como espectadores admirativos, consideran primero el conjunto, contemplando los objetos desde el exterior para luego analizar los detalles, así pueden sintetizar sus impresiones parciales en un nuevo todo. Comienzan generalmente sus dibujos con un contorno del objeto a representar, para enriquecerlo después con numerosos detalles. Los dibujantes de tipo visual privilegian las apariencias; en ellos predomina la respuesta a estímulos como los colores o la luz, utilizan la perspectiva, el aspecto tridimensional y se inclinan por una representación realista de los dibujos, por lo que, se relacionan con el impresionismo (Alcaide, 2005; Cabezas, 2007; Lowenfeld, 1958).

Por otra parte, los jóvenes de tipo áptico, son esencialmente emocionales, participan como actores (actrices) menos preocupados por la experiencia visual, en cambio, en sus dibujos se perciben numerosas impresiones sensoriales, kinestésicas y táctiles que lo animan, por ende, al encontrarse pocos preocupados por el respeto a las impresiones visuales, las interpretan al capricho de sus sentimientos, es decir, aquí la imagen visual es corregida en función de factores personales, y las proporciones pueden estar determinadas por el valor emocional. Los dibujantes de tipo áptico privilegian el lugar del yo, tienden a la representación espacial, les interesa interpretar la experiencia subjetiva y como la carga emocional es fundamental en la realización de sus dibujos, se relacionan con la escuela expresionista (Alcaide, 2005; Cabezas, 2007; Lowenfeld, 1958).

Aportes de Luquet al dibujo infantil

Luquet (1978), estudió el desarrollo del dibujo sin ninguna base teórica previa; en el momento que escribe sus obras no se había propuesto ningún modelo, no obstante es capaz de afirmar que el dibujo infantil depende estrechamente de la maduración del

aparato perceptivo y motor. Luquet rechaza la posibilidad de que los niños dibujen algo que no represente nada para ellos, razón por lo cual, afirman que las creaciones artísticas (dibujos) poseen pretensiones realistas con diferentes características a lo largo de las edades de los niños, porque incluso cuando el dibujo no es más que un conjunto de garabatos, al preguntarle a los dibujantes que significa lo que ha creado, responderá que es una "cosa" que existe en su cabeza, pues en ella no entra la posibilidad de que el dibujo no remita a nada (Luquet, 1978; Puleo, 2007). Luquet establece cuatro etapas evolutivas, ellas son:

✓ **Etapas de realismo fortuito, involuntario o no representacional**

Comprende desde los dos a tres años de edad, en este estadio los niños realizan trazos sin intención de representar algo específico, por el contrario comienza siendo una prolongación de la actividad motora que queda plasmada sobre un soporte. La principal característica de este estadio es el placer que sienten los niños por dejar plasmados los movimientos que realiza, actividad que resulta de la imitación, ya que, observa como los adultos dibujan, escriben y realizan actividades que dejan huellas gráficas (Cabezas, 2007; Luquet, 1978; Puleo, 2007).

En el realismo fortuito, los niños encuentran en el dibujo de manera casual alguna similitud. Pero en cuanto nota una analogía entre su dibujo y un objeto real pasa a considerarlo como una representación de él y dice que es un ratón, un caballo, o un paraguas. El parecido es fortuito pero el niño lo toma con entusiasmo y puede intentar mejorarlo, de esta manera los niños pertenecientes a este estadio comienzan por trazar líneas sin una dirección específica, pero alrededor de los tres años de edad, mediante la práctica, se pueden apreciar en sus obras líneas rectas, en forma de zigzag, espiral y de círculos. Como la similitud se produce de manera casual, los niños se dan cuenta que no pueden producir ninguna imagen, pero si puede realizar de manera constante grafismos que para ellos se parecen a algo, sin tener previamente la intención de crear algo (Cabezas, 2007; Luquet, 1978; Puleo, 2007; Sáinz, 2002).

✓ **Etapas del dibujo representacional o realismo fallido**

Este estadio comprende de los tres a los cinco años de edad, en él los niños se hacen conscientes de la intención y busca un acercamiento al realismo, incluso pueden expresar

a través de gestos lo que pretenden lograr. Este estadio se denomina de realismo frustrado porque los niños comienzan a dibujar algo de manera intencional, pese a ello, encuentran obstáculos que les impiden lograr el resultado que pretenden, las dificultades pueden ser de orden físico, ya que, no han adquirido destreza motriz suficiente para hacerlo, o pueden ser de orden psíquico debido a que en este período los niños producen pocos detalles de los objetos, existen desproporciones, descuido de relaciones entre los diferentes elementos de un objeto y inexactitudes relacionadas con la orientaciones de las representaciones. Respecto a la disposición de los elementos que tienen que estar juntas, muchas veces aparecen separadas y al revés (Cabezas, 2007; Luquet, 1978; Puleo, 2007).

✓ **Etapas del realismo intelectual**

Este periodo artístico se presenta entre los cinco y ocho años de edad, se aprecia una conexión entre los elementos del conjunto, debido a que los niños representan características de los objetos sin tener en cuenta la perspectiva visual, así por ejemplo, una persona vista de perfil tendrá dos ojos, dado que, los seres humanos poseen dos ojos, esta peculiaridad se debe a que los niños dibujan lo que saben de los objetos, no lo que ven. Específicamente en la creación de la figura humana, se comienza con círculos a los que poco a poco se le van añadiendo detalles como ojos, brazos y piernas, para crearse el denominado renacuajo. A medida que los niños crecen su renacuajo se perfecciona, añadiéndole para ello, tronco, ombligo, manos, pies, cabello, entre otros (Cabezas, 2007; Luquet, 1978; Puleo, 2007).

Conforme a lo exhibido por Luquet, en esta etapa evolutiva de el dibujo, se presentan características peculiares como la yuxtaposición de formas, las imágenes presentan un primer plano con respecto a otras; abatimiento, consiste en representar objetos vistos desde arriba; antropomorfismo, es atribuirle detalles humanos a las representaciones; estereotipia, es la utilización de un mismo modelo para representar una figura determinada; transparencia, representando los detalles internos que deben permanecer ocultos; y separación de planos, se refiere a la representación del espacio, tomando en cuenta la línea base (Cabezas, 2007; Luquet, 1978; Puleo, 2007).

En este estadio aparecen las transparencias, que consiste en dibujar las cosas que están ocultas haciendo que lo que las tapa sea transparente, por ejemplo, el pollo dentro del

huevo. A veces en lugar de la transparencia, se elige la proyección del objeto sobre el suelo o abatimiento, se aplica en una mezcla de enfoques, utilizando para representación de casas en las que la fachada se muestra de frente mientras que el interior de las habitaciones se representa desde arriba (Cabezas, 2007; Luquet, 1978; Puleo, 2007; Sáinz, 2002).

✓ **Etapas del realismo visual**

Esta fase sugerida por Luquet, se inicia a partir de los ocho o nueve años de edad, cuando los niños comienzan a representar la realidad tal y como la perciben (como ven), excluyendo así el realismo intelectual. Se comienza a dibujar de memoria y no de forma natural, la perspectiva de sus dibujos es de recuerdos visuales lejanos. Los dibujantes ya no colocan las partes de los objetos que no son visibles, no obstante emplean la perspectiva y las dimensiones. En esta etapa resalta la inestabilidad de las creaciones artísticas, lo que se debe a la producción de avances y retrocesos, es que ante una tarea difícil los niños recurren a procedimientos que ya habían desechado en situaciones más sencillas. Posteriormente, a partir de la adolescencia los dibujantes sufren un "agotamiento de la producción gráfica", ya que, para ellos el dibujo no tiene el mismo significado que para los niños: sus dibujos le pueden parecer totalmente ausentes de valor estético y contrarios al realismo convencional, o bien los considera demasiado personales (Cabezas, 2007; Luquet, 1978; Sáinz, 2002).

Significado de la figura humana según Koppitz

Koppitz (1976) propone una interpretación global del dibujo de la figura humana, por lo que sugiere tres principios básicos para analizar el significado de la figura humana elaborada por niños entre cinco y doce años, tomando ante todo interrogantes fundamentales: 1) ¿Cómo dibuja el niño sus figura(s)? 2) ¿A quién dibuja? 3) ¿Qué está tratando de decir?, resumiendo los planteamientos en los siguientes:

1. **Cómo dibuja la figura**, refleja el concepto de lo que el niño tiene de sí, en este sentido, no importa a quien dibuja. Los símbolos, los signos, así como la manera en que los realiza, "revelan el retrato interior del niño y muestran su actitud hacia sí mismo" (Koppitz, 1976, p. 100).

2. **A quién dibuja**, en esta sección Koppitz aclara que, el niño solo dibuja a quien le interesa, generalmente a quien se dibuja primero es la persona que mas le interesa al niño. En la mayoría de los casos se dibuja a sí mismo, debido a que no hay nadie más importante para el niño que sí mismo, pese a esto, hay excepciones, es decir, niños que no se dibujan a sí mismos, lo que no necesariamente pueda ser reflejo de conflictos para sí (Koppitz, 1976, p. 100).
3. **Lo que el niño está diciendo**, según Koppitz (1976), este puede representar dos aspectos: ser una expresión de sus actividades y conflictos, o ser un deseo, o ambas cosas. La manera de dibujar las figuras refleja la actitud de los niños a sí mismos. "Si un niño cuenta una historia espontánea sobre su dibujo de la figura humana, entonces de la historia representa un deseo" (Koppitz, 1976, p. 103).

Para esta autora, cada representación o la manera de enfocar la figura humana puede tener un significado especial, de cómo se siente el niño ante la sociedad que lo rodea, lo que se explicará a continuación:

Robot: aunque la mayoría de los niños sueñan con construir robots a lo largo de su vida, pocos son los que realiza una representación de este tipo, por lo cual para la autora, quienes los hagan son personas "muy desdichadas", en el caso de los niños se siente cohibidos por actitudes dominantes y/o desaprobadoras, pues se sienten como máquinas, sin identidad propia y que funcionan de acuerdo a los deseos de su dueño.

Espantapájaros: los niños con este tipo de creaciones para representar la figura humana se sienten tristes, y/o desamparados, menos humanos, teniendo presente consciente o inconscientemente que los espantapájaros son pobres sustitutos de los seres humanos, un bulto de ropas viejas y algunos palos, no puede moverse ni hablar, solo espanta pájaros, y en algunos casos ni eso.

Extraños: de acuerdo a Koppitz, los niños que dibujan extraños (francés, indios, cavernícolas, hombre del espacio), se consideran a sí mismos diferentes y apartados de su ambiente social, pero aún se consideran parte de la raza humana, lo que sin duda es un aspecto favorable en comparación con el grupo que dibuje robots o espantapájaros.

Payaso: es común que los niños que se sienten ridiculizados e indignos de respeto, se conciben a sí mismos como payasos, ya que, estas personas, actúan con el fin de causar

risas, sin que nadie lo tome en serio, sin que él se ría, representando en realidad y de esta manera una figura triste, solo y desdichado.

Malabarista: aunque esté personaje este en íntima relación con los payasos, Koppitz considera que los niños que los representan en la elaboración de la figura humana se encuentran en una posición “más precaria”, viéndose constantemente en situaciones inestables, al establecer analogías, ellos se dan cuenta que, los malabaristas en su espectáculo al más leve error o contratiempo los pueden quedar mal delante de un público exigente.

Comparación de los aportes de Lowenfeld (1958), Luquet (1978) y Koppitz (1976)

Como se ha podido observar el desarrollo de la capacidad creativa, específicamente del dibujo, ha sido enfocada desde diferentes puntos de vista, variando fundamentalmente de acuerdo al autor que la conceptualiza, no obstante, vale la pena resaltar que los enfoques citados en el presente trabajo no solo existen yuxtaposiciones, sino también grandes coincidencias, razón por la cual se puntualizarán a continuación:

Similitudes: Lowenfeld y Luquet coinciden al presentar diversas etapas en desarrollo del dibujo, las cuales comienzan desde garabateos incontrolados o involuntarios, que comienza desde los dos años de edad en adelante y se van consolidando a medida que sus dibujantes maduran en experiencias, capacidades cognoscitivas, motoras y de lenguaje, hasta lograr creaciones completas y muy semejantes a la realidad. Igualmente Lowenfeld y Luquet, aseguran que los primeros trazos realizados por los niños no tienen pretensiones artísticas, más si espontáneas, cumpliéndose una necesidad fisiológica e innata en los seres humanos (Alcaide, 2005; Cabezas, 2007; Koppitz, 1976; Puleo, 2007; Sáinz, 2002).

Así mismo, Lowenfeld, Luquet y Koppitz, aseguran que el dibujo, sobretodo en las primeras edades, puede representar un medio de expresión que llega a determinar en la mayoría de los casos necesidades, intereses, preocupaciones e incluso temores de los niños. Lowenfeld, Luquet y Koppitz, aseguran que no existe una manera exacta de evaluar a todos los niños, pues cada uno puede expresar diferentes situaciones de su entorno, por lo tanto los tres autores afirman que, para lograr una interpretación veraz es necesario tomar en cuenta aspectos inmersos en la creación como colores empleados,

posición y distribución de los personajes y/o objetos en el soporte, sin dejar de lado, aspectos externos al dibujo, ejemplo de ello son el estado de ánimo del dibujante, madurez, edad e incluso las expresiones verbales y gestuales que realice al momento de llevar a cabo la creación (Alcaide, 2005; Cabezas, 2007; Koppitz, 1976; Puleo, 2007; Sáinz, 2002).

Diferencias: una de las diferencias más marcadas entre Lowenfeld y Luquet, surge cuando Lowenfeld afirma que la primera etapa del dibujo (garabateo) es realizado sin ningún fin concreto, ya que, los niños no tienen intención de dibujar algo específico, no les interesa reproducir el medio visual circundante; mientras que Luquet insiste que todo lo que es dibujado por los niños tiene un fin realista, que si bien no se puntualiza o predetermina antes de dibujar se alcanza a establecer analogías con la realidad conocida por ellos. Además Lowenfeld, establece sub-estadios dentro de la etapa del garabateo, entre tanto, Luquet toma un todo que evoluciona progresivamente (Alcaide, 2005; Cabezas, 2007; Koppitz, 1976; Puleo, 2007; Sáinz, 2002).

Por último, se mencionará a Koppitz, quien no establece etapas evolutivas para el desarrollo del dibujo, lo que implica indiferencia ante las representaciones de un niño de dos años al lado de un niño de cinco años de edad. Una pauta interesante de esta autora es su inclinación por la representación de la figura humana, a través del dibujo, por parte de los niños, y lo que cada uno de ellos, puede emitir, ya que, de acuerdo a sus investigaciones, pueden realizarse proyecciones de personalidad e incluso su percepción ante la sociedad, y a la par el autoestima. Por otro lado, Koppitz, a diferencia de Lowenfeld y Luquet, no realiza una descripción amplia de las creaciones a lo largo de la vida humana, por el contrario, se enfoca en creaciones de niños entre cinco y diez años de edad (Alcaide, 2005; Cabezas, 2007; Koppitz, 1976; Puleo, 2007; Sáinz, 2002).

Análisis de dibujos

El dibujo y la pintura representan un modo natural de expresión infantil, como se ha expresado en puntos precedentes, a través de ellos, los niños pueden reflejar sentimientos, madurez mental, actitudes, entre otros, por medio de las imágenes y símbolos que crea, incluso antes que puedan transmitirlos verbalmente. Todas las manifestaciones, incluyendo los dibujos de la figura humana, tienen un significado y propósito especial para quien lo realiza, pueden representar alegría, rabia, un grito de

miedo, angustia, necesidad, deseo, fantasía, entre otros, los cuales pueden cambiar con el tiempo debido a la maduración y experiencia del dibujante (Koppitz, 1976; Escobar y Romero, 2003).

Ahora bien, si se asume el dibujo como instrumento de interpretación se pueden generar discusiones “fundamentalmente desde la perspectiva de la Psicología Clínica Infantil” (Escobar y Romero, 2003, p. 34), sin embargo, Koppitz (1976), considera que el problema que atañe al uso clínico y metodológico de las producciones gráficas de los niños lo cual no se aplica a los objetivos hacia los cuales se orienta su aplicación, posiblemente por ser una de las técnicas mas usadas (Koppitz, 1976; Escobar y Romero, 2003). A la par Koppitz señala dos enfoques para la interpretación del dibujo de la figura humana (Koppitz, 1976; Escobar y Romero, 2003).

El primer enfoque sugerido por Koppitz (1976), puntualiza el empleo del dibujo de la figura humana como técnica proyectiva, dentro del cual se pretende estudiar la búsqueda de signos que evidencien necesidades inconscientes, conflictos y rasgos de personalidad. El segundo se caracteriza por un enfoque evolutivo, en el cual se destaca por ser un test de inteligencia y de maduración mental; no obstante, para la autora no existe suficiente concordancia que permita una aplicación conjunta de ambos enfoques, por lo cual propone la interpretación global del dibujo de la figura humana dentro del cual se aborden ítems evolutivos e indicadores emocionales.

Cada dibujo puede representar diferentes ámbitos de una persona, la cual podría considerarse en un plano horizontal: su capacidad intelectual, su desarrollo físico, su aptitud perceptiva, el factor creador, el gusto estético y también el desarrollo social del individuo. Pero también sus creaciones pueden evidenciar un plano vertical: todas las transformaciones que se van sucediendo a medida que crece y se desarrolla (Alcaide, 2005, Koppitz, 1976).

La interpretación de los dibujos infantiles comienza con la entrevista y las preguntas que se pretenden estudiar, formuladas directa o indirectamente a los niños, son ellos quienes pueden aportar el mejor marco de referencia para saber lo que quieren decir sus creaciones, de tal manera, ningún elemento puede ser ignorado. Es así como Corman (1976), establece tres planos para la interpretación de los dibujos: el plano gráfico, el

plano de las estructuras formales, y el plano del contenido (Alcaide, 2005, Corman, 1976; Koppitz, 1976).

Plano gráfico: para Corman (1976) las reglas de la grafología, son aplicables al dibujo, dado que, la manera como se toma el lápiz y traza puntos, rectas, curvas, puede revelar su psicomotricidad y por supuesto, sus disposiciones afectivas, por ejemplo, entre los trazos se deben distinguir elementos como amplitud y la fuerza, sector de la página (serán descritos más adelante).

Plano de las estructuras formales: en este caso Corman (1976) plantea dos formas o extremos de asimilación y por supuesto de creación: la sensorial y el racional. El sensorial es, espontáneo, muy vital, las líneas curvas expresan dinamismo de vida; entre tanto, el racional, la espontaneidad es inhibida, llegando a la producción estereotipada, con personajes de escaso movimiento, predominando las líneas rectas y los ángulos.

Plano del contenido: Corman (1976) afirma que, existen dos planos en la realización de los dibujos, un plano subjetivo y otro objetivo; así, en algunos casos los dibujantes pueden crear representaciones donde todo es subjetivo, es decir, nada es real, solo existe en su imaginación, aunque le otorguen credibilidad para sí mismos; además pueden encontrarse dibujos donde todo lo representado parte de la realidad, porque parte de objetos o situaciones palpables y que realmente existen, no obstante, se pueden hallar dibujos con características subjetivas y objetivas a la vez, por lo cual el investigador debe tener mucho cuidado antes de emitir juicios valorativos.

Criterios de evaluación y/o indicadores emocionales

Los planteamientos de autores como Lowenfeld (1958), Luquet (1978) y Koppitz (1976), señalan que, los dibujos pueden ser analizados de acuerdo a características presentes en su realización y acabado. Cada dibujo puede representar diferentes ámbitos de una persona, pudiéndose considerar en un plano horizontal: su capacidad intelectual, su desarrollo físico, su aptitud perceptiva, el factor creador, el gusto estético y también el desarrollo social del individuo. Así mismo, en sus creaciones se puede evidenciar un plano vertical: todas las transformaciones que se van sucediendo a medida que crece y se desarrolla (Alcaide, 2005; Cabezas, 2007; Koppitz, 1976; Puleo, 2007).

Koppitz (1976), señala que, los indicadores emocionales presentes en la realización de un dibujo son aquellos que no están relacionados “primeramente con la edad y maduración del niño, sino que reflejan sus ansiedades, preocupaciones y actitudes” (p. 53). De esta manera, y de acuerdo a su juicio, los indicadores emocionales, son signos presentes en las creaciones artísticas, que puede cumplir con tres criterios básicos:

Debe tener validez clínica: porque se perciben diferentes características entre los dibujos de los niños con problemas emocionales, con los dibujos de los niños que no los tienen.

Debe ser inusual: ya que, se da con escasa frecuencia en los niños “normales”; en niños que desde luego, no son pacientes psiquiátricos.

No debe estar relacionado con la edad y la maduración: debido a que, su frecuencia de ocurrencia en los protocolos no debe aumentar solamente sobre la base del crecimiento cronológico de los niños.

A continuación se exponen, algunos de los criterios planteados por Lowenfeld (1958), Luquet (1978) y Koppitz (1976) para los análisis de dibujos infantiles, además se consideran los sugeridos por autores como Corman (1967) y Albín (s.f), no sin antes exponer, que algunos de estos criterios serán considerados en el presente trabajo de investigación, ellos son:

Amplitud: Corman (1976), expone que, el trazado de líneas amplias, con movimientos que ocupan “buena parte de la página” (P. 26), son señales de una gran expansión vital y una fácil extraversión de las tendencias. En contra posición los movimientos restringidos, con líneas curvas, pueden indicar inhibición de la expansión vital y fuerte tendencia a replegarse en sí mismo.

Asimetría de las extremidades: Parece estar relacionado con una coordinación pobre, torpeza física, inadecuación física, confusión de la dominancia lateral, falta de control en la motricidad fina e impulsividad. Esta característica está presente, por lo general, en pacientes clínicos, niños agresivos, con lesión cerebral y estudiantes en grados especiales.

Borrones y tachaduras: estas características pueden presentarse por dos razones: una de ellas puede ser por simples cambios de intención; y otra razón, lo es una actitud desaprobatoria de sí mismo, representándose a través de actos fallidos.

Brazos cortos: se vincula con retraimiento, encierro dentro de sí e inhibición de los impulsos, parece estar asociado con dificultades de los niños para conectarse con el mundo adyacente y/o con otras persona, por lo que puede reflejar timidez y falta de agresividad, tal vez de liderazgo, no obstante, este ítem no necesariamente indica falta de deseos de progresar o triunfar.

Brazos largos: en contradicción con el indicador anterior, la presencia de brazos largos en los dibujos infantiles, puede asociarse con inclusión agresiva en el ambiente, conexión con otros, incluso pueden reflejar ambición de logros y adquisición, búsqueda de amor y afecto.

Brazos pegados a los costados del cuerpo: este ítem parece reflejar control interno rígido, y dificultad para conectarse con los demás, inclinación por la reserva y retraimiento.

Cabeza pequeña: parece indicar sentimientos intensos de inadecuación intelectual, por lo cual es común en dibujos de pacientes clínicos y niños inadaptados.

Color: es importante destacar que, los colores tienen una relación más estrecha con los estímulos afectivos que con los procesos intelectuales. Por lo general las creaciones infantiles cuentan con varios colores, los cuales pueden ser empleados con suavidad (ansiedad), o con violencia (agresividad). En este sentido, casi siempre los colores vivos expresan alegría y excitación, por ejemplo, amarillo, buena adaptación; rojo, sangre, agresividad o vida. Por otra parte, los tonos fríos, expresan cierta inquietud, reflexión, profundidad, espiritualidad, ellos se emplean para representar la noche o los paisajes lunares, no obstante, el azul puede significar habitualmente, un buen dominio de sí mismo, sobre todo si es combinado con el amarillo.

El pardo y los "colores apagados", significan agresividad; el blanco, silencio, alegría y pureza, por lo general es interpretado en función del fondo, que en caso de ser negro, significaría una imagen paternal castradora; en cuanto al gris, es un color neutro, inmóvil y

sin vida, si es combinado con tonos fríos es propio de sujetos con buen nivel intelectual, sugestionables y presicóticos.

Composición de la página: u orden al dibujar, corresponde simplemente a la cultura en la cual se desenvuelve el dibujante, de tal manera, las culturas occidentales (como la nuestra), las personas sienten el impulso de dibujar de izquierda a derecha, comenzando desde la parte superior de la hoja.

Derecha e izquierda: este indicador se refiere a la orientación que asume el dibujante para realizar su creación, es decir, en caso de comenzar por la izquierda y terminar por la derecha (constituye un movimiento progresivo natural), o si comienza por la derecha y termina por la izquierda (representando un movimiento regresivo), es importante, verificar la validez de este ítem, indagando si el niño dibujante es zurdo o no,

Distancias: en un dibujo este indicador, puede representar el alejamiento de alguien o algunas personas indeseables, o bien, el acercamiento de alguien que se desea.

Ennegrecimiento excesivo y generalizado: puede representar sentimientos de culpa y depresión.

Estrías y sombras: son un reflejo claro de ansiedad o un problema situado en la zona del dibujo.

Fuerza del trazo: dependerá de elementos como grosor, intensidad de color y la marca dejada sobre el papel (en ocasiones se rasga el soporte); de manera puntual, un trazo fuerte, audacia, violencia o liberación instintiva; entre tanto, un trazo débil o flojo significa pulsiones débiles, suavidad, timidez o inhibición de los instintos.

Integración pobre de las partes de la figura: ante todo es necesario mencionar que, este indicador es común en los dibujos de niños pequeños e inmaduros, y parece estar relacionado con inestabilidad, personalidad pobremente integrada, coordinación pobre o impulsividad.

Línea base o pasto: usualmente este ítem se deduce como signo de inseguridad, de necesidad de apoyo y necesidad de un punto de referencia, sin embargo, no debe ser considerado como una característica patológica en niños pequeños.

Líneas fragmentadas o esquiadas: este indicador, usualmente se relaciona con temor, inseguridad, sentimientos de inadecuación ansiedad, terquedad y negativismo, contrariamente en los estudios realizados por Koppitz se detectó que, a mayor edad, los niños hacen mayor uso de líneas fragmentadas.

Manos grandes: las manos grandes parecen estar asociadas con conductas agresivas y "actuadoras" en la que están implicadas las manos, indirecta o directamente, es característico en dibujos de niños que actúan impulsivamente agresivos empleando sus manos.

Manos seccionadas: o dibujos sin manos ni dedos: este ítem es un reflejo de sentimientos de inadecuación o de culpa por no lograr actuar correctamente, o por la incapacidad para actuar. Por tal razón, es típico en las creaciones de niños tímidos, más que en los niños agresivos.

Mirada de reojo: en algunos dibujos infantiles este ítem parece ser un signo más de timidez, en otros, parece indicar suspicacia y temor. No obstante, Koppitz expone que, por la poca exactitud del ítem, es conveniente realizar un estudio detallado del dibujo y cotejarlo con otros indicadores.

Monstruos o figuras grotescas: este indicador, puede sugerir, "sentimientos de intensa inadecuación, y un pobre concepto de sí mismo" (Koppitz, 1976, p. 87). Este ítem se da en todas las edades y en cualquier nivel de inteligencia, pudiendo ser intrincados y bien realizados o toscos y muy inmaduros.

Nubes-lluvia: en líneas generales, los niños que realizan nubes en sus dibujos, son niños muy ansiosos, que no se atreven a golpear a otros, por lo que dirigen la agresión contra sí mismos.

Ojos bizcos: se puede interpretar como un reflejo de ira y rebeldía, parece indicar que las cosas están fuera del foco para quien dibuja, que no puede ver el mundo igual que otras personas.

Omisiones: pueden reflejar inmadurez o un mal funcionamiento debido a un retraso mental y/o perturbaciones emocionales. Las omisiones dependen del lugar o parte del cuerpo en que se realice para ser interpretadas, de esta manera:

Omisión de la boca: refleja angustia, inseguridad y retraimiento, incluso, resistencia pasiva. Este indicador puntualiza la incapacidad o rechazo del dibujante por comunicarse con los demás, miedo, angustia, perfeccionismo y depresión.

Omisión de la nariz: esta característica se asocia con conductas tímidas, retraídas, escaso interés social y/o ausencia de agresividad. Usualmente la omisión de la nariz, esta presente en los dibujos de niños con sentimientos de inmovilidad e indefensión, incapacidad de progresar o avanzar con aplomo, una tendencia a retraerse; así como angustia por el cuerpo.

Omisión de las piernas: es poco usual encontrar esta característica en los dibujos infantiles, por lo que Koppitz no lo considera accidental. Este ítem parece reflejar intensa angustia e inseguridad, y en concordancia con lo expuesto por la autora, el foco del problema y/o dificultad puede deducirse de acuerdo al modo en particular en que las piernas son omitidas, por ejemplo, "Shirley, una niña de 9 años, de tamaño diminuto, hizo un D.F.H (Dibujo de la Figura Humana) tan enorme que la porción inferior de la figura, incluyendo las piernas, quedaba interrumpida por el borde inferior de la hoja" (Koppitz, 1987, p 92).

Omisión de los ojos: este ítem es de gran relevancia, ya que, los niños maduros generalmente realizan ojos en sus creaciones, no hacerlo, puede señalar aislamiento social, inclinación a negar problemas, rechazo a enfrentar el mundo y escape hacia la fantasía.

Omisión de los pies: este indicador, parece reflejar un sentido general de inseguridad y desvalimiento, un sentimiento de "no tener pies en que pararse".

Omisión del cuerpo: este ítem comúnmente se haya en dibujos de niños pequeños, quienes en edad maternal e inicio de preescolar realizan solo el monigote, por tal razón, se asocia con simple inmadurez biológica, no obstante, en caso de mantenerse esta característica durante un periodo considerable, es decir, una vez superada la adaptación al nivel preescolar, puede indicar retraso mental, disfunción cortical, perturbación emocional y/o angustia de castración.

Rincones y decoraciones laterales: constituyen presuntamente, a un bosquejo de marco, por lo general, protector y raramente amenazador, a la manera de una jaula.

Sector de la página: este ítem se refiere al sector en el cual ubican los dibujantes las imágenes, así por ejemplo, el sector inferior de la página es la región electiva de los cansados, los neuróticos fatigados, y deprimidos, Corman (1976) señala que, corresponde a los instintos primordiales de conservación. Contrariamente, el sector superior de la página, es el sector de los soñadores e idealistas, característica común para la expansión imaginativa. El sector izquierdo, corresponde al pasado, el de las personas que regresan a su infancia. Finalmente, el sector derecho es el porvenir. Es importante destacar que, Corman (1976) realiza una aclaratoria en lo que se refiere a este ítem, quien citado textualmente expresa: “recordemos, (...) ser prudentes en la interpretación de este simbolismo del espacio, pues sólo adquiere su verdadera significación cuando se lo corrobora por medio de otros elementos” (p, 28).

Sombreado: este ítem señala angustia. La intensidad con la cual surge ese nivel de angustia, se refleja a través de la intensidad de sombreado presente en el dibujo. Así mismo; la angustia presente en los niños se deduce a partir del lugar del cuerpo al cual agregó sombreado, por ejemplo, “el sombreado del cuerpo en un D.F.H indica ansiedad por el cuerpo”, de tal manera:

Sombreado de la cara completa: este ítem es muy inusual en cualquier dibujo, es decir, en cualquier edad, por ello, es válido para todos los niños; en los estudios realizados por Koppitz, siempre los dibujos con sombreado fueron efectuados por niños perturbados, dominados por la ansiedad y con concepto muy pobre de sí mismo.

Sombreado de parte de la cara: los niños que realizan dibujo con una parte del rostro sombreada reflejan menos perturbaciones que el ítem anterior, sin embargo, puede representar ansiedades específicas, referidas a los rasgos que han sido sombreados, o a sus funciones (boca, nariz, ojos, entre otros), un “espeso sombreado de la porción inferior de la cara en el dibujo (...) muestra claramente la preocupación del niño por su lenguaje” (Koppitz, 1976, p. 79).

Sombreado de las manos y/o cuello: el sombreado en las manos es una característica relacionada con la angustia producida por alguna actividad real o fantaseada con las manos; por otra parte el sombreado en el cuello, representa un esfuerzo por controlar los impulsos. El sombreado en las manos y/o cuellos es

característica presente en dibujos de pacientes clínicos, niños que roban, así como en niños tímidos y en niños agresivos.

Sombreado del cuerpo y/o extremidades: Koppitz señala que este ítem no es válido para ser analizado en los dibujos de niños biológicamente inmaduros, solo hasta los siete (7) u ocho (8) años de edad, puede verificarse como un indicador totalmente válido.

Toque (en sentido pictórico) se adapta a las mismas formas, subrayando un deseo de realismo, de objetividad, de adhesión al objeto.

Transparencias: indican ansiedad y preocupación por la zona particular del cuerpo revelada a través de la transparencia; se asocia con inmadurez, impulsividad y conducta actuadora, reflejan angustia, conflicto o miedo agudo, comúnmente surge en el tema sexual, el nacimiento o mutilación corporal. Por último, se hace necesario aclarar que este ítem Koppitz (1976), lo establece como inusual, pero no necesariamente como una patología.

CAPITULO II

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- ✓ Conocer los efectos de un Programa de Intervención dirigido a modificar la conducta de miedo en niños de Educación Inicial.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Diagnosticar los niveles de manifestación de miedo en niños de Educación Inicial, a través de la aplicación del Dibujo Infantil.
- ✓ Diseñar un Programa de Intervención dirigido a modificar la conducta de miedo en niños de Educación Inicial.
- ✓ Ejecutar un Programa de Intervención dirigido a modificar la conducta de miedo en niños de Educación Inicial, a niños entre 5 y 6 años de edad.
- ✓ Evaluar el Programa de Intervención a través del Dibujo Infantil.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

Tipo y diseño de investigación

De acuerdo a Hernández, Fernández y Batista (2006), el diseño de una investigación, representa un plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación. En este caso, se trata de un estudio de campo, con un diseño cuasi-experimental, que incluye las fases pretest-intervención- posttest (Arias, 1999; Campbell y Stanley, 1963)

Además, el presente estudio es transversal, porque acorde a lo expresado por Hernández, Fernández y Batista (2006), se recopilan datos en un momento determinado en el tiempo, teniendo como propósito analizar variables y/o incidencia e interrelación entre los participantes. Esta investigación también es de tipo descriptiva, ya que, se pretende estudiar las características de un hecho, fenómeno o conjunto de personas, para determinar como reaccionan ante determinadas circunstancias (Arias, 1999).

Población y muestra

La muestra de esta investigación es de carácter intencional (Hernández, Fernández y Batista, 2006) y estuvo conformada por veinticuatro niños de ambos sexos, entre cinco y seis años de edad, pertenecientes al Centro de Educación Inicial "Simón Rodríguez" y Unidad Educativa "Dr. Ramón Reinoso Núñez", ubicados en el Municipio Libertador del Estado Mérida.

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo en tres fases: I) Pre – intervención (2 sesiones); II) Intervención (3 sesiones) y III) Post – intervención (2 sesiones). Para el primer momento, se desarrolló una evaluación o valoración inicial de los niños, a través de diferentes estrategias (el dibujo infantil, escala de medición y entrevista semiestructurada) (Anexo #2), con el fin de determinar el nivel de miedo que poseían los niños y los factores a los cuales le temían; sobre la base de esta evaluación se seleccionó veinticuatro niños con los miedos más comunes, para conformar dos grupos: "Grupo Control" (catorce niños) y "Grupo

Experimental" (diez niños). Este último grupo quedó conformado por aquellos niños que referían mayor nivel de miedo en sus mediciones iniciales.

La escala empleada fue la de **diferencial semántico**, ya que de acuerdo a lo expuesto por Hernández, Fernández y Batista (2006), "consiste en una serie de adjetivos extremos que califican al objeto de actitud" (p. 351), en el presente trabajo de campo se presentan como extremos bipolares las opciones "nada de miedo" y "demasiado miedo", con tres puntos intermedios de alternativa, como lo son "poco miedo", "regular de miedo" y "bastante miedo", a ser seleccionados por parte de los entrevistados ante la interrogante ¿Qué tanto miedo te da eso (objeto de miedo)? (Anexos #58 al #75), seleccionando aquella con la cual se sientan más identificados. Debe resaltarse que los instrumentos de medición fueron debidamente validados por profesionales expertos del Centro de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de los Andes.

Para el segundo momento (fase de Intervención), el Grupo Experimental participó y se benefició con diferentes actividades programadas, durante tres sesiones continuas, de dos horas aproximadamente, así por ejemplo, se realizó la narración de un cuento, para proseguir con un juego titulado "a oscuras", tomando en cuenta la corta edad de los participantes y su capacidad para concentrarse. Al Grupo Control no se le aplicó el Programa de Intervención diseñado para superar el miedo. En la fase de Post – intervención, se realizaron comparaciones entre el Grupo Control y el Grupo Experimental a través de los datos obtenidos por dibujos, escalas de medición y entrevistas semiestructuradas, todo con el fin comprobar la efectividad del programa de intervención.

Es importante destacar que los análisis y/o procesamientos de los datos recolectados en las fases Pre – Intervención y Post – Intervención, se realizaron mediante el Statistical Program for Social Science (S.P.S.S, versión 15.0) y aplicando los criterios establecidos para la interpretación de los dibujos infantiles (Anexo #1).

Criterios tomados en cuenta para la elección de las estrategias en Programa de Intervención

Narración de cuentos

Los cuentos son definidos comúnmente como narraciones breves, orales y/o escritas, que surgen por sucesos reales o imaginarios, usualmente aparecen en ellos pocos

personajes, con una temática específica como eje principal. Si la persona que narra cuentos dedica toda su capacidad y atención a ello, y a la par, hace partícipe de la historia a niños, implementando herramientas sencillas e innovadoras, ellos (niños) se mantendrán atentos, agradecidos y entusiasmados, además internalizarán fácilmente la drama expuesta, bien a través de una moraleja o al evocar lo sucedido en la trama. Puntualmente, en el presente trabajo de campo se considera como estrategia primordial la narración de cuentos, debido a la capacidad única de estos para transmitir emociones, especialmente a niños (Ziegler, 2008).

Juegos

Toda persona conoce y admite que el juego constituye la ocupación principal de los niños, por ende, tiene un papel determinante en el desarrollo integral de los individuos. Constituye una vía excelente para la expresión y descarga de sentimientos positivos y negativos; el juego ayuda al equilibrio emocional, se experimenta, se aprende, se reflejan y se transforman activamente las realidades de cada persona, además el juego, satisface las necesidades básicas de ejercicio físico. Por último, vale la pena mencionar que, el juego es un canal para conocer los comportamientos del niño y así poder encauzar o premiar hábitos. Por lo anteriormente expuesto, el juego fue seleccionado en el presente trabajo de campo, no solo como medio de diversión, sino también como técnica potenciadora para la superación de la conducta de miedo presente en la muestra a investigar (Davis y Scott, 1975).

Dramatizaciones Teatrales

Las dramatizaciones se relacionan con dramas, y éstas a su vez con piezas teatrales cómicas o trágicas. Las dramatizaciones ayudan a representar diversas situaciones de la vida cotidiana, igualmente a estimular la creatividad de los niños, por lo que es importante que, al realizar obras dirigidas a ellos, se considere que, son actores y espectadores a la vez. La manera de participar en la obra debe ser en forma de juego y no con criterios teatrales establecidos en el teatro de adultos. Esto fomenta la concentración de niños por mayor tiempo, debido a que, cuando juegan, lo hacen por el placer que eso les brinda. Así se decidió seleccionar como estrategia innovadora la dramatización teatral en el presente Programa de Intervención dirigido a modificar la conducta de miedo (Sánchez, 2007).

Títeres

Ante todo es de resaltar que la figura de los títeres existe antes que el teatro mismo, se produjeron contemporáneamente con los primeros ritos y las danzas. En esta investigación, se seleccionó a los títeres como estrategia fundamental en la creación del Programa de Intervención, ya que, mediante títeres la personalidad del niño se desarrolla de manera armónica, y por medio de la expresión estética logran una óptima actividad intelectual. A través de los títeres, los niños pueden establecer contactos más fluidos con su entorno, son objetos inanimados que permiten mucha identificación por parte del sujeto que lo anima, con infinitas posibilidades de dotarlo de vivencias internas, facilitando el modelaje de estrategias de afrontamiento de la conducta de miedo (sucediendo esto en la producción de la expresión de los títeres, como en su recepción) (Mangani, 2007).

Yoga – Relajación

La Yoga es una disciplina que combina ejercicios y concentración, su objetivo esencial es la búsqueda del equilibrio, armonía, y control. Representa una excelente base para una vida alegre y saludable y por difícil que se crea, es recomendable, no sólo para los adultos, sino también los niños, al introducirlos en esta práctica, se estimulan su creatividad, imaginación y sensibilidad; igualmente se les hace consciente de su conexión con la naturaleza. A medida que avanza en esta práctica desarrolla fuerza, equilibrio, flexibilidad, coordinación física y mental. A diferencia de una clase con adultos, con niños las posturas no deben durar mucho tiempo porque les puede aburrir; opositoramente se debe mediando técnicas de integración con ellos, empleando diversas herramientas como colores, animales, preferencias de comida, leer, hacer música, imaginar, moverse, respirar, cantar, trabajar en grupo, son algunas de las actividades que se pueden aplicar en las sesiones de Yoga.

Por lo expuesto se puede afirmar que, la práctica de Yoga puede representar una manera divertida de desarrollar el potencial creativo y la capacidad de resolver problemas y superar retos en niños, es decir sin obligarlos a hacer lo que no deseen, además de guardar concordancia con lo establecido en el sistema Montessori (porque cantan, juegan, y ellos deciden qué hacer; no se les debe forzar a nada), se consideró pertinente incluir esta técnica en el Programa de Intervención dirigido a modificar la conducta de miedo en niños entre cinco y seis años de edad (El Universal, 2008; Melhem, s.f).

Payasos

Koller y Gryski (2005) sostienen que los payasos tienen la capacidad de evocar sentimientos de superioridad en el espectador, juega un papel en todo su trabajo, ellos son la encarnación de la esperanza ante la desesperanza, y de la posibilidad frente a lo imposible, especialmente para los niños. Los payasos son una “broma andante”, son quienes llevan la incongruencia con su persona, siempre se benefician del humor que crean simplemente estando en algún lugar, ya que, los payasos son expertos en interactuar con su público y ello, les facilita que fluyan la comicidad, el buen humor y las risas. Por tal razones y en concordancia con las autoras, se remitió a los espectáculos animados por un payaso para mediar con los niños participantes (Gonzales, 2008; Koller y Gryski, 2005).

Risa – Humor

Según Gonzales (2008) la risa produce una serie de efectos tanto a nivel físico como psicológico, científicamente, se ha comprobado que la risa franca, la carcajada, aporta múltiples beneficios, físicamente rejuvenece, elimina el estrés, tensiones, ansiedad, depresión, colesterol; adelgaza, aminora dolores, insomnio, problemas cardiovasculares, respiratorios, entre otros; mentalmente aporta aceptación, comprensión, alegría, relajación, abre los sentidos; además reír puede significar una especie de “barrera protectora”. Finalmente cabe destacar que, todo el mundo sabe reír, y que ello, es algo consustancial al ser humano, por tales razones se seleccionó como otro factor para ser integrado en el Programa de intervención.

Descripción de las actividades desarrolladas a lo largo del diseño de intervención

Primera sesión (Pre – Intervención)

- ✓ Se facilitó a los grupos (Control y Experimental) hojas blancas y colores, en igualdad de condiciones (calidad de papel, marca, entre otros), con los cuales realizaron los dibujos de los objetos temidos, con la finalidad de controlar esta variable.
- ✓ Se explicó de manera sencilla el trabajo a realizar a todo el grupo de niños perteneciente a una sección de Educación Inicial, adaptando en lo posible el lenguaje a

su edad (“en esa hoja vamos a dibujar, lo que más, más, más nos da miedo”) para integrar a todos, además de recolectar la mayor cantidad de dibujos posibles.

- ✓ Se ejemplificó a niños el dibujo a realizar (“como yo le tengo miedo a las flores, voy a dibujar una flor”), empleando la pizarra ubicada en cada aula visitada, con ello se logró la visualización de todos los niños, mientras se aumenta, en la mayor de las posibilidades, el nivel de comprensión de los niños.
- ✓ Se realizó en la pizarra un dibujo neutro (flor) que no afecte el trabajo de investigación, al no fomentar la creación de un dibujo que indique miedo, mientras se ejemplifica la actividad a los niños.
- ✓ Se seleccionó por lo menos diez niños en cada institución, para conformar los Grupos Control y Experimental, tomando en cuenta la presencia en su dibujo del miedo, y desde luego, los objetos más temidos.
- ✓ Se conformaron los dos grupos (Control y Experimental) en diferentes turnos de trabajo.
- ✓ Se recolectaron diferentes dibujos para cotejarlos y verificar los miedos más comunes en niños entre cinco y seis años de edad (Anexos #42 a #49).

Segunda sesión (Pre – Intervención)

- ✓ Se empleó como herramienta de recolección de datos la entrevista semiestructurada, con preguntas adaptadas a las características de niños (edad, lenguaje, entre otros), con gran contenido de imágenes, para lograr en ellos mayor comprensión (Anexo #2).
- ✓ La entrevista se realizó de manera individual, porque facilita la interrelación del entrevistador y entrevistado, permitió la recolección de datos por parte del primero, y se percibió más fácil los gestos o discurso que emitió el entrevistado (Anexos #76 a 79).

- ✓ Se leyeron los escritos presentes en el material visual, para que, los niños establecieran la relación entre los dibujos expuestos con sus conocimientos en prelectura.
- ✓ Se demostró interés en todas las repuestas que emitidas por los niños, de manera que se sintieran motivados a resolver las interrogantes en todo momento la entrevista.
- ✓ Se permitió la expresión libre de los niños en todo momento, considerando características como edad, sexo, grupo escolar, entre otros, e incluso se tomó en cuenta nuevos puntos de vista.

Tercera sesión (Intervención)

- ✓ Esta sesión de trabajo se desarrollo sólo en el Grupo Experimental, para comparar la efectividad del Programa de Intervención al concluir su ejecución, contrastando los dibujos obtenidos y las respuestas dadas en la entrevista semiestructurada, en relación al grupo control.
- ✓ Se trasladó a niños pertenecientes al Grupo Experimental al **Taller de Títeres y Marionetas U.L.A**, con el fin de desarrollar el trabajo en un ambiente diferente al de la institución educativa, lo que sin duda agrada a niños.
- ✓ Se recibió a los niños con dinámicas y/o juegos “rompe hielo”, que los incentivó a participar en las actividades (Anexos #36 al #41).
- ✓ Se narró un cuento, empleando un franelógrafo gigante (un metro por un metro aproximadamente), dispuesto en forma de televisor, para que cada escena se visualizara, llamando la atención de niños y en concordancia con cada escena referida en la historia (Anexo #10 y #11).
- ✓ Se empleó un personaje (Perrito Edd) para la narración del cuento que poseía miedo. Esta emoción se iba superando en el transcurso de la historia de manera progresiva, permitiendo una gran identificación por parte de los niños con el personaje (Anexo #11).

- ✓ Se propició la participación de niños durante la narración del cuento, por ejemplo: "¿Cómo hacía el Perrito Ed?", a fin de mantener su interés en el desenvolvimiento de la trama (Anexo #11).
- ✓ Se estimuló la capacidad de evocación en niños al preguntarles lo que más les gustó del cuento, ello permitió comprobar la asimilación de la narración (Anexo #11).
- ✓ Se aclaró las normas principales a niños antes de entrar en el lugar de trabajo (salón oscuro), con el fin de conservar el orden en el grupo (Anexos #12).
- ✓ Se explicó con anterioridad al grupo de niños que entrarían a un lugar oscuro, anunciándoles que en el mismo, no había que temer, porque nos depararía "algo muy divertido" (Anexos #12).
- ✓ Se aprovechó el espíritu de investigación innato de niños a través de la curiosidad al propiciarles golpes a la puerta, obteniendo respuesta del interior, con voz de ultratumba, concediendo permiso para entrar (Anexo #12).
- ✓ Se encendieron velas en el salón oscuro para iluminarlo medianamente, y que fueran los niños quienes las apagaran mediante el juego, preguntándoles al final de la actividad ¿Qué sucedió? Y ¿Quién apagó la luz/vela? (Anexo #13 y #14).
- ✓ Se colocaron "premios" (cotillones) en lugares estratégicos y con anterioridad, y durante el juego, para que niños los buscaran, esto los motivó a participar en el juego (Anexo #13 y #14).
- ✓ Se solicitó a los niños que, por cada cotillón encontrado apagaran una vela, esto fomentó la diversión, mientras sin darse cuenta se quedaban a oscuras (no completamente) (Anexo #13 y #14).
- ✓ Se ubicó antes y después de la actividad "a oscuras" a niños en el centro del salón, para darles las explicaciones de manera sencilla, y permitirles estar cerca de sus compañeros en un principio (Anexos #13 y #14).

- ✓ Se les dio instrucciones sencillas a niños participantes (“no vamos a correr”, “vamos a caminar rapidito”, “hay regalitos escondidos”), con el propósito de facilitar la comprensión del trabajo realizado (Anexos #13 y #14).
- ✓ Se les entregó tizas de diferentes colores a los niños para que dibujaran en el piso del estacionamiento lo que más les agradó de la actividad y los objetos a los cuales le tenían del tamaño que deseen, empleando desde luego un soporte sin límites (Anexos #15 a #17).

Cuarta sesión (Intervención)

- ✓ Se recibió a los niños con dinámicas y/o juegos “rompe hielo” (Anexos #36 a #41).
- ✓ Se presentaron varios actos en una obra, en otras palabras, un acto principal y otras subdivisiones que también atrajera a los niños, empleando en todos parlamentos que inducían al disfrute y a las sonrisas (Anexos #18 a #26).
- ✓ Se humanizaron los objetos de miedo en el transcurso de la obra, por ejemplo, la oscuridad habla para expresar ser inofensiva, propiciadora de tranquilidad y encontrarse en todos los lugares (Anexos #18 a #26).
- ✓ Se hizo una pequeña introducción musical para capturar la atención de niños, para continuar con un monólogo, donde además de explicar (grosso modo) el por qué del título de la obra, se propició en los niños deseos de participar activamente en el desenvolvimiento de la misma (Anexo #18 y #19).
- ✓ Se organizó el transcurso de la historia, de manera tal que el personaje principal fuera una niña, con la finalidad que niños se identificaran fácilmente con el personaje poseedor del miedo, quien en el transcurso del drama lo supera (Anexos #20 a #26).
- ✓ Se retiró a los niños del teatro mediante juegos, para reunirlos en el estacionamiento del Taller y despedirlos oficialmente, indicándoles que volverían el día siguiente (Anexos #36 a #41).

Quinta sesión (Intervención):

- ✓ Se adecuó el ambiente de trabajo (salón teatral) a la actividad a desarrollarse, un espacio amplio para la clase de yoga y relajación, y otro espacio para que se sentaran los niños como espectadores de los diferentes actos (Anexos #27 a #29).
- ✓ Se recibió a los niños con dinámicas y/o juegos “rompe hielo” (Anexos #36 a #41).
- ✓ Se trasladó al grupo de niños al salón teatral para llevar a cabo y cómodamente la sesión de yoga y relajación (Anexos #27 a #29).
- ✓ Se realizaron una serie de ejercicios de relajación con niños con la luz encendida, para proceder luego a apagarlas, aclarándoles que en ella no hay que temer (Anexos #27 a #29).
- ✓ Se propició la recreación imaginaria de un lugar neutral y de agrado para niños mientras se mantenía la luz apagada, demostrándoles que el objeto de miedo es inofensivo, además brindándoles una herramienta para cuando se sientan presionados con esta emoción negativa (Anexos #27 a #29).
- ✓ Se narró una leyenda que explica la aparición de los astros nocturnos, permitiendo la participación de niños, haciendo sentir de esta manera que su intervención es relevante en el transcurso de la trama.
- ✓ Se invitó públicamente a otro interlocutor al escenario, solicitando ayuda por de los niños para mantenerlos atentos a los acontecimientos (Anexo #30 y #31).
- ✓ Se personificó un payaso, para propiciar escenas en las cuales niños se rieran de los miedos existentes, promoviendo de esta manera la superación de los mismos (Anexos #30 y #31).
- ✓ Se fingió temor exagerado a los objetos trabajados en el Programa de Intervención, por ejemplo, una bruja dibujada en la pared, para que niños se sintieran identificados con el personaje que los posee (payaso) (Anexos #30 y #31).

- ✓ Se presentaron canciones como estrategia fundamental de integración y entrenamiento para niños, incluyendo en ellas el uso de instrumentos musicales (guitarra) y en otros no, dependiendo de la conveniencia (Anexos #30 y #31).
- ✓ Se escenificó a través de títeres una historia donde se destacaron los temores a trabajar en el Programa de Intervención, por ejemplo la aparición de un fantasma y un diablo (Anexos #32 a #35).
- ✓ Se permitió la participación de niños en el desenvolvimiento de la trama, planteando preguntas para ello, por ejemplo: "¿Dónde esta María, la novia mía? ¿Quién hizo esto?, de tal manera, se mantuvo despierto el interés de los espectadores y no se cohibieron para intervenir (Anexos #32 a #35).
- ✓ Se repitió en el transcurso de la historia que "el diablo y los fantasmas no existen", para que niños conciban el anunciado como cierto, mientras reían un poco por las ocurrencias de los personajes (Anexos #32 a #35).
- ✓ Se explicó al final de la historia, quienes eran los verdaderos personajes causantes de miedo (personas disfrazadas de diablo y fantasma), confirmando que, los seres sobrenaturales no existen (Anexos #32 a #35).
- ✓ Se presentó por parte de un artista titiritero el uso de los títeres, es decir, su colocación y posterior retiro de la mano, frente a los niños, para demostrarles que todo era una fantasía recreada desde el punto de vista humorístico (Anexos #32 a #35).
- ✓ Se permitió que niños entraran en contacto directo con los objetos temidos (diablo y fantasma), a través del tacto, propiciando la superación de esta emoción negativa (Anexos #32 a #35).

Sexta sesión (Post – Intervención)

- ✓ Se solicitó una vez más al Grupo Experimental, así como al Grupo Control la elaboración de dibujos, contentivo de lo que más, más miedo les da (Anexos #50 a #57).

- ✓ Se facilitó nuevamente igual cantidad de material (hojas blancas y colores) a cada grupo de niños visitado, así como la calidad de los mismos, con el fin de proporcionar las mismas condiciones, y controlar la mayor cantidad de variables.
- ✓ Se explicó otra vez de manera sencilla a los integrantes de ambos grupos la tarea a realizar, adaptando en lo posible el lenguaje a su edad ("en esa hoja vamos a dibujar lo que más, más, más nos da miedo").
- ✓ Se ejemplificó de nuevo a niños el dibujo a realizar ("como yo le tengo miedo a las flores, voy a dibujar una flor"), empleando la pizarra ubicada en cada aula visitada.
- ✓ Se realizó en la pizarra un dibujo neutro (flor) que no afecte el trabajo de investigación, al no fomentar la creación de un dibujo que indique miedo, mientras se ejemplifica la actividad a los niños, para su mayor comprensión.

Séptima sesión (Post – Intervención)

- ✓ Se emplearon las mismas interrogantes en esta fase post – intervención, que en la fase pre – intervención, para no afectar los resultados que se puedan obtener, además para comprobar la efectividad del Programa de Intervención (Anexo #2).
- ✓ Se realizó la entrevista nuevamente de manera individual, ya que, facilitó la interrelación del entrevistador y entrevistado, así mismo, se someten los dos grupos a igual condiciones que en la fase pre – intervención (Anexos #80 a #83).

CAPITULO IV

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Descripción de las instituciones educativas

Para llevar a cabo la presente investigación de campo, se seleccionaron en un principio cuatro aulas de Educación Inicial, pertenecientes al Nivel Preescolar, de tal manera, se contaría con dos secciones en el turno de la mañana (laborables en dos instituciones, públicas de dependencia nacional) y dos secciones en el turno de la tarde (laborables en una institución pública de dependencia estatal). Por ello, los grupos se conformaron de la siguiente manera: en el turno de la mañana el Grupo Control con diecisiete (17) integrantes y en el turno de la tarde el Grupo Experimental con diecisiete (17) integrantes, no obstante, el Grupo Experimental sufrió una fuerte modificación en la segunda fase de intervención por indisposición del centro educativo, mientras que el Grupo Control se reorganizó por el retiro formal de seis niños del programa educativo.

Descripción de los otros organismos participantes en la intervención

En primer lugar vale la pena describir a los artistas trabajadores del **Taller de Títeres y Marionetas U.L.A.**, quienes están adscritos a la Dirección General de Cultura y Extensión de la Universidad de Los Andes (U.L.A.). El personal cuenta con quince integrantes, artistas con diferentes áreas de trabajo o especialidades, como magos, payasos, malabaristas, cuenta cuentos, titiriteros, entre otros, destacan como personas abnegadas, con gran vocación para el trabajo dirigido a niños de todas las edades (de 1 a 100 años, como expone uno de sus integrantes). El taller en el cual labora este grupo de artistas se ubica en la Avenida Humberto Tejera, al lado de las Residencias Masculinas de la U.L.A. Es importante destacar que, este grupo de trabajadores no solo prestaron sus buenos servicios como titiriteros presentando la obra "Calle de los fantasmas", payasos, cuenta cuentos y animadores, pues cedieron igualmente, de forma amable, voluntaria y gratuita sus instalaciones para llevar a cabo todas las sesiones de intervención pedagógica que tenía como fin ayudar a superar el miedo en niños de Educación Inicial.

Artego Teatro, es un grupo teatral constituido como tal hace cinco años, hoy día, cuenta con diez actores, con edades comprendidas entre veinte y treinta años de edad, representando de esta manera el talento joven del Estado Mérida. Entre su currículo

destacan las obras dirigidas a niños en planteles educativos, incluso en el espacio exterior, como el Parque de la Isla (Concha Acústica), donde se ubica su sede, específicamente en la "Casona Colonial". Artegoteatro prestó sus servicios sobre las tablas mediante dos de sus integrantes y la colaboración de una niña, quien representó el papel principal en la obra titulada "La cajita de los miedos".

Por otro lado, la Organización **Personas por el Bienestar**, cuenta con seis integrantes encargados de promover la salud desde la perspectiva del ejercicio. Esta organización se consolidó como tal hace quince años, en la actualidad, su sede principal se ubica en Los Llanitos de La Otra Banda, el grupo resalta por las clases especializadas y enfocadas de Taichí y Relajación, la cual fue llevada a cabo con el grupo de niños seleccionados y que se describirá más adelante. Finalmente, el grupo **Araeventos**, cuenta con veinte integrantes (ambos sexos), especialistas en la animación y recreación infantil, consolidados como grupo hace doce años, en esta ocasión fueron los encargados de recibir, dirigir y despedir a niños en las diferentes actividades y en cada sesión de intervención, asistiendo para ello, dos de su integrantes.

Diagnóstico del miedo más usual en niños de Educación Inicial

Análisis estadístico descriptivo

A partir de las entrevistas semiestructuradas hechas a niños entre cinco y seis años de edad de Educación Inicial, los niños seleccionados como Grupo Control y Grupo Experimental se presentan los siguientes resultados:

Grupo Experimental

1) ¿Sabes qué es el miedo?

Grupo Experimental (Pre - Intervención)

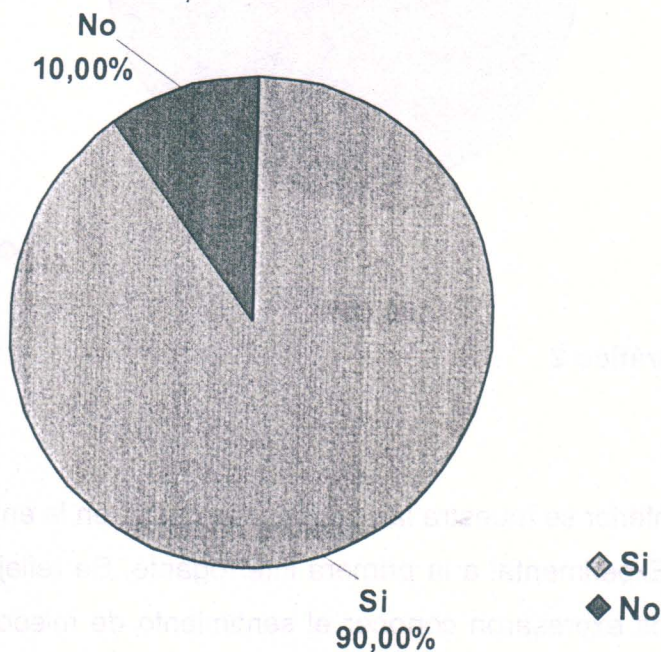


Gráfico 1

Como es de observarse en el gráfico número uno, correspondiente a la interrogante ¿Sabes qué es el miedo?, sólo 10% de los niños entrevistados integrantes del Grupo Experimental expresó no saber cual es este sentimiento, mientras que el 90%, afirmó conocerlo, representando de esta manera la mayoría de la muestra.

1) ¿Sabes qué es el miedo?

Grupo Experimental (Post - Intervención)

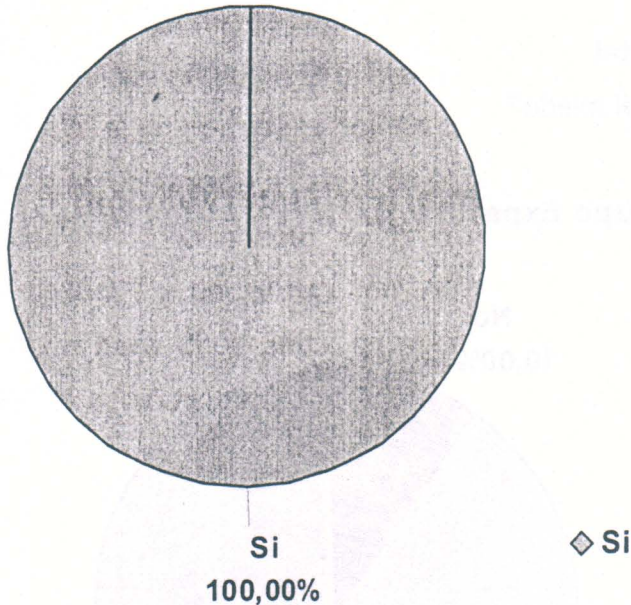


Gráfico 2

En el gráfico anterior se muestra las respuestas dadas en la entrevista Post – Intervención por el Grupo Experimental a la primera interrogante. Se refleja claramente que el 100% (todos) los niños expresaron conocer el sentimiento de miedo. Ahora bien, comparando estos resultados con aquellos obtenidos en la fase de Pre – Intervención, se puede percibir un incremento (de 10%) en el porcentaje de integrantes que afirma conocer el miedo, lo cual podría haber estado relacionado con la participación en el Programa de Intervención.

¿Qué es el miedo?

Grupo Experimental (Pre - Intervención)

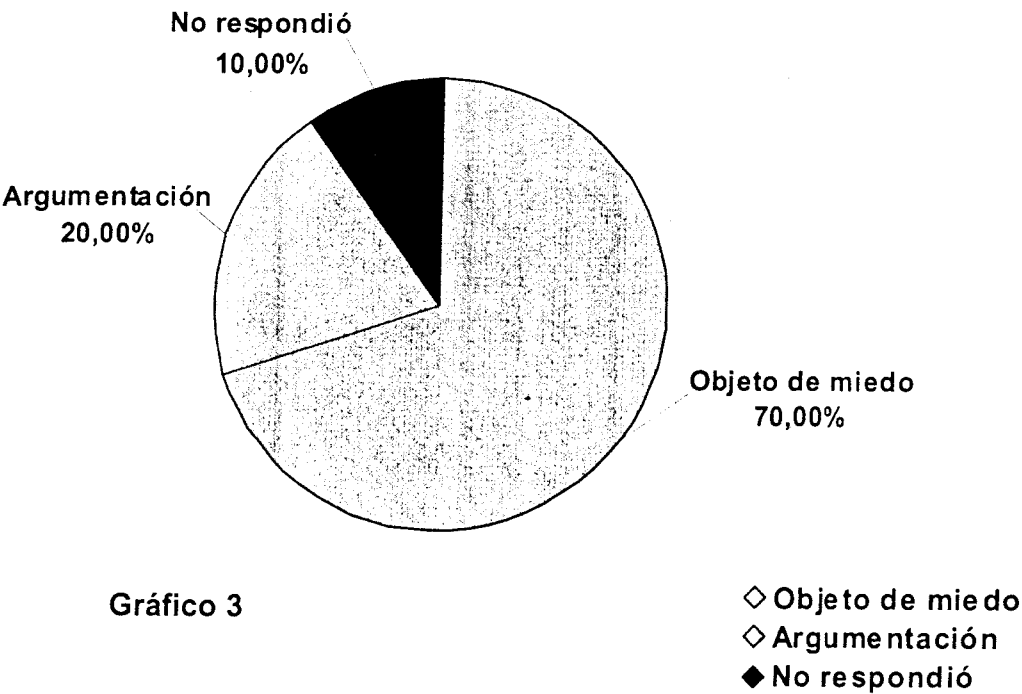


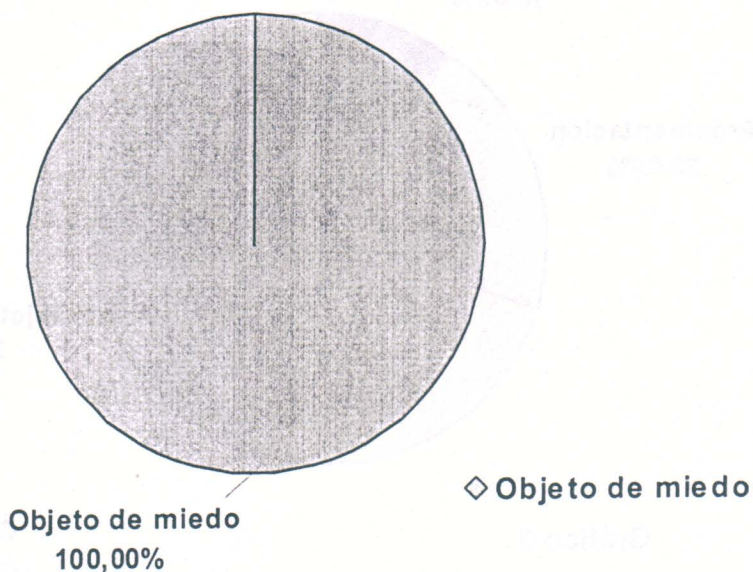
Gráfico 3

En el gráfico número tres, se evidencia que 10% de los integrantes del Grupo Experimental no respondieron, el 20% da respuestas argumentadas de una u otra manera, mientras que el 70% (mayoría) expresa como respuesta el objeto temido, por ejemplo, “el miedo es la bruja”.

¿Qué es el miedo?

Grupo Experimental (Post - Intervención)

Gráfico 4



El gráfico cuatro muestra la respuesta otorgada por los niños a la interrogante ¿qué es el miedo?, obteniendo indudablemente 100% de las definiciones como objeto de miedo (el miedo es la bruja, por ejemplo). Si se compara el presente gráfico con el anterior (gráfico tres), se determina fácilmente que, los niños integrantes del Grupo Experimental muestran un incremento positivo en su concepción acerca del miedo, debido a que, 30% más de ellos expresaron conocer el concepto de temor. Es posible que, el Programa de Intervención haya brindado herramientas a este grupo de niños para su potenciación cognoscitiva, que facilita su expresión oral y gestual.

2) ¿Has sentido miedo alguna vez?

Grupo Experimental (Pre - Intervención)

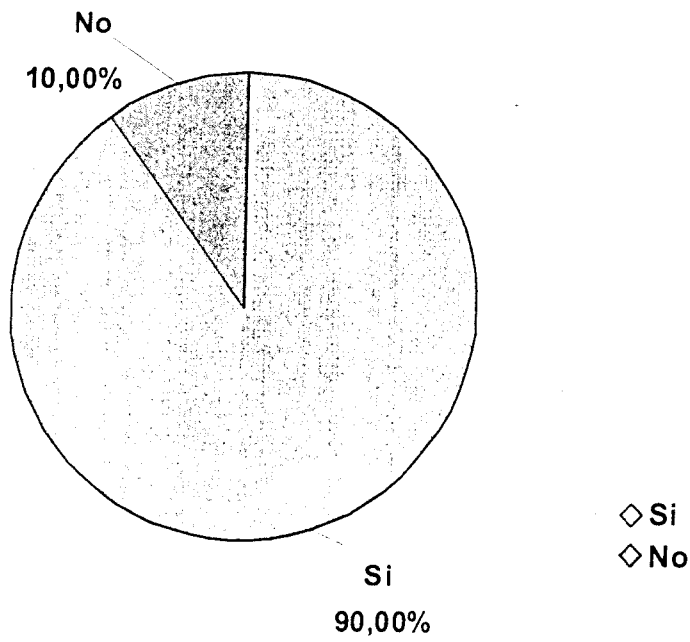


Gráfico 5

La minoría de los integrantes del Grupo Experimental declaró no haber poseído miedo en su vida (10%), mientras que, la mayoría, admite haber sufrido en algún periodo de su vida, temor (90%), todo ello presentado visualmente a través del gráfico número cinco.

2) ¿Has sentido miedo alguna vez?

Grupo Experimental (Post - Intervención)

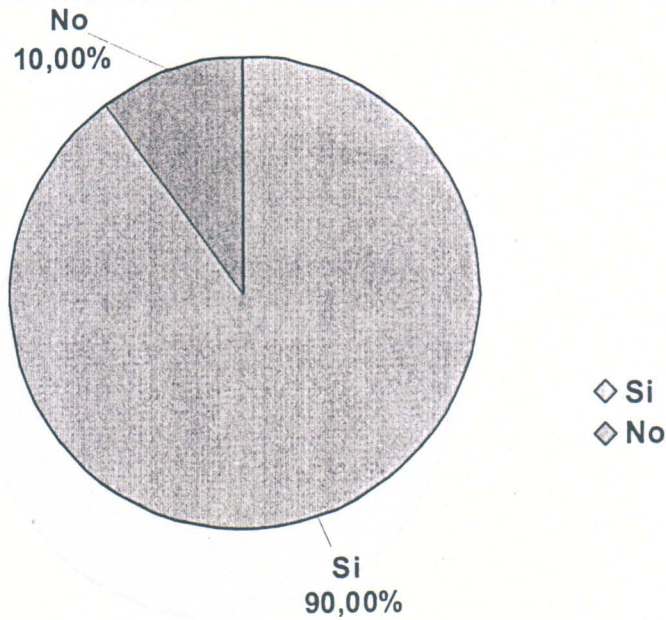


Gráfico 6

Es evidente que 10% de los niños pertenecientes al Grupo Experimental exponen no haber sentido miedo en sus vidas, y el 90% de ellos lo reconoce como un sentimiento vivido en algún momento. Estos resultados (gráfico seis) son iguales a los reflejados en el gráfico número cinco, durante la fase Pre – Intervención.

3) ¿Qué cosas te dan miedo?

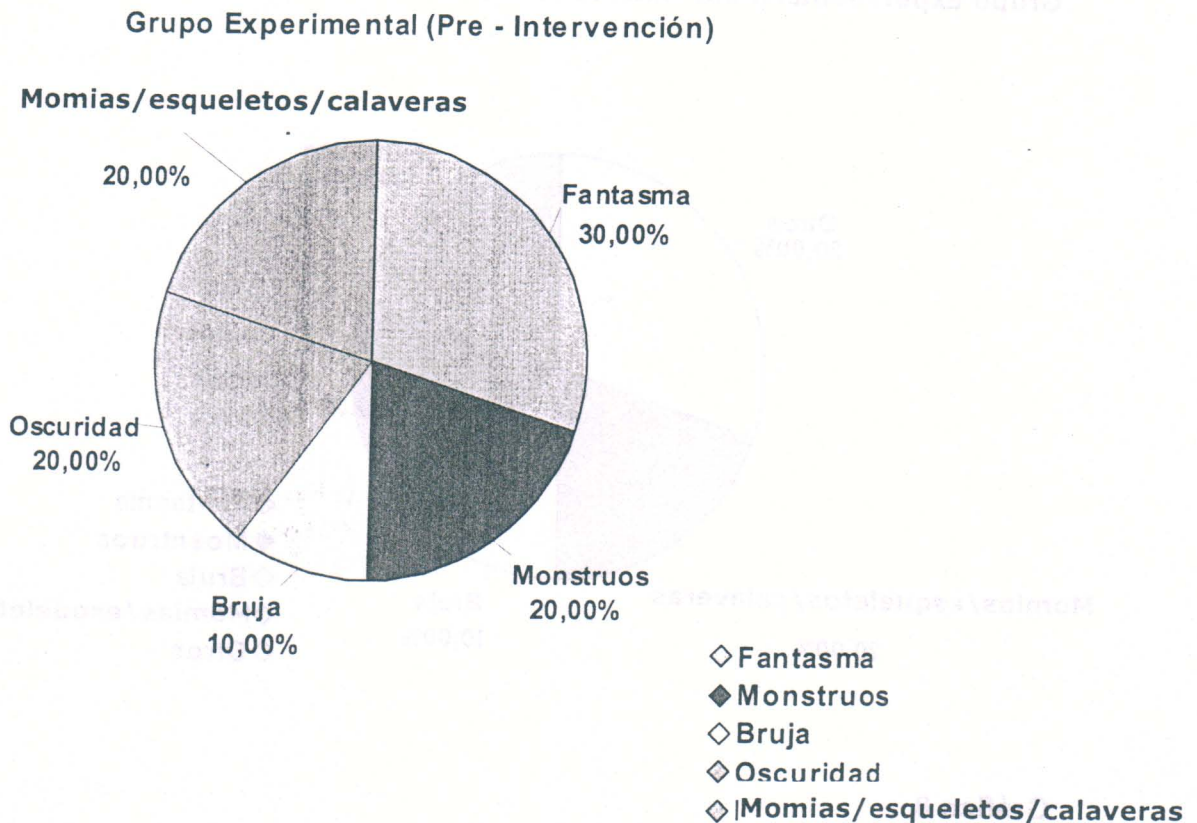


Gráfico 7

El gráfico siete, establece las respuestas a los miedos más comunes de los niños. En este caso en el Grupo Experimental, el 30% expresa que le teme mas a los fantasmas, luego, se distribuyen equitativamente tres respuestas, ellas son: miedo a los monstruos, oscuridad y momias (calaveras, esqueletos) con 20% cada una, por último se manifiesta el miedo a las brujas con solo 10%.

2) ¿Qué cosas te dan miedo?

Grupo Experimental (Post - Intervención)

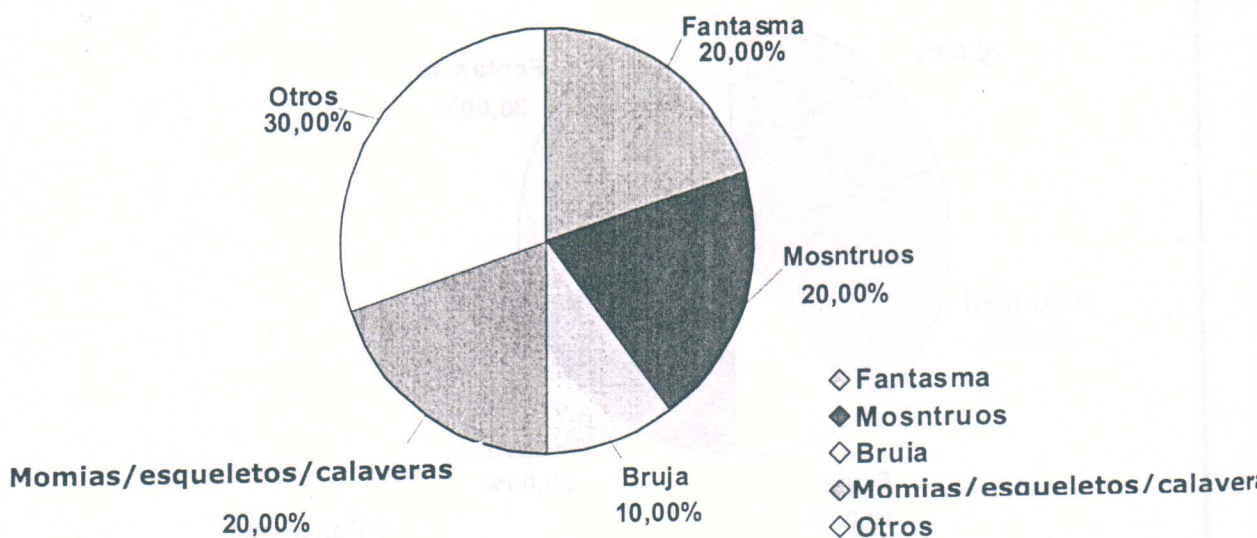


Gráfico 8

De acuerdo a las respuestas dadas por niños asignados del Grupo Experimental, en la fase Post – Intervención, se observa que el 10 % de ellos le temen a la bruja; luego, se distribuyen equitativamente con un 10% temores a monstruos, fantasmas y momias (esqueletos, calaveras) y por último un 30% con otros temores. Estableciendo comparaciones con la fase Pre – Intervención, se percibe igualdad porcentual en las respuestas referidas como temor a la bruja, los monstruos y las momias (calaveras, esqueletos), no obstante, destaca la desaparición total del miedo a la oscuridad (Pre – Intervención 20% - Post – Intervención 0%). Así mismo, se registro disminución en el miedo a los fantasmas en un 10%. Por último, se percibe disminución en el temor referido hacia los fantasmas, para ser reflejado por temores diferentes a los intervenidos pedagógicamente en el Programa, debiéndose posiblemente a la efectividad del mismo.

4) ¿Por qué eso te da miedo?

Grupo Experimental (Pre – Intervención)

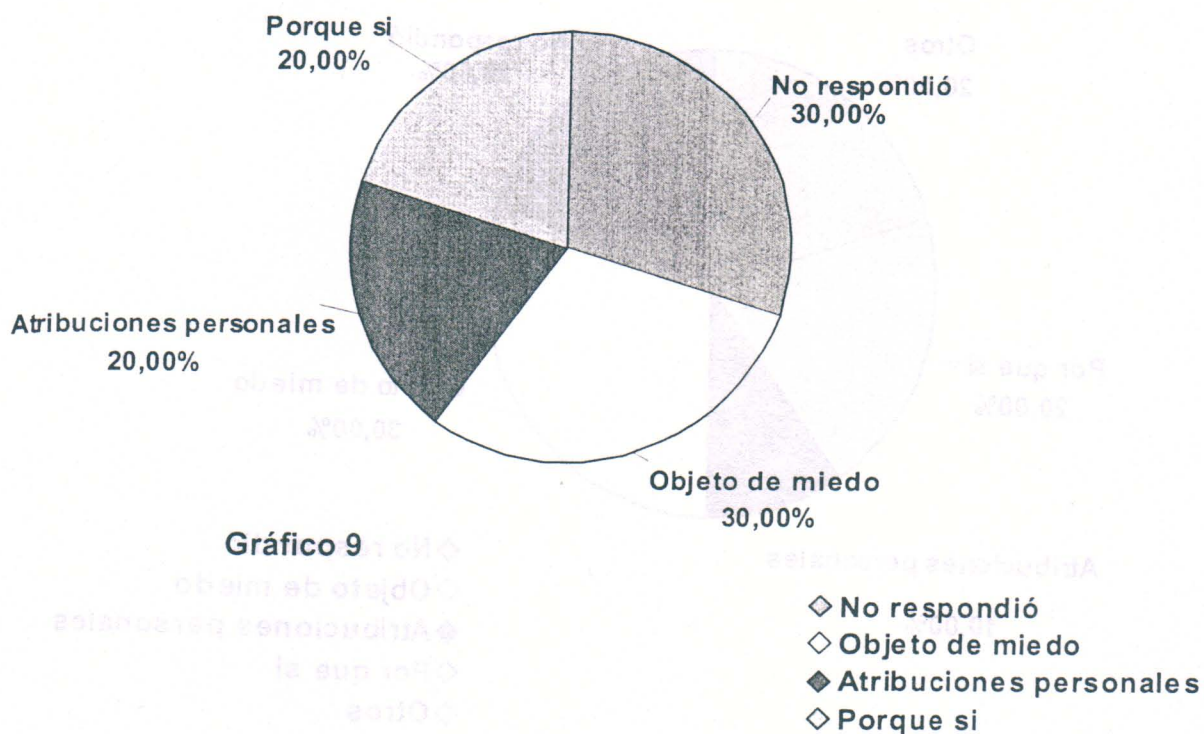


Gráfico 9

En lo que se refiere a la interrogante ¿Por qué eso te da miedo?, se reflejan las respuestas en la grafica número nueve, donde se plantea como opciones más comunes dos de las respuestas, ellas son: no respondió (30%) y el otorgarle al objeto de miedo la justificación del miedo (porque no me gustan, 30%), luego, para proseguir, se identifican en el siguiente escalafón las opciones atribuciones personales, como “porque yo soy miedoso” (20%) y respuesta simple “porque si” (20%).

4) ¿Por qué eso te da miedo?

Grupo Experimental (Post – Intervención)

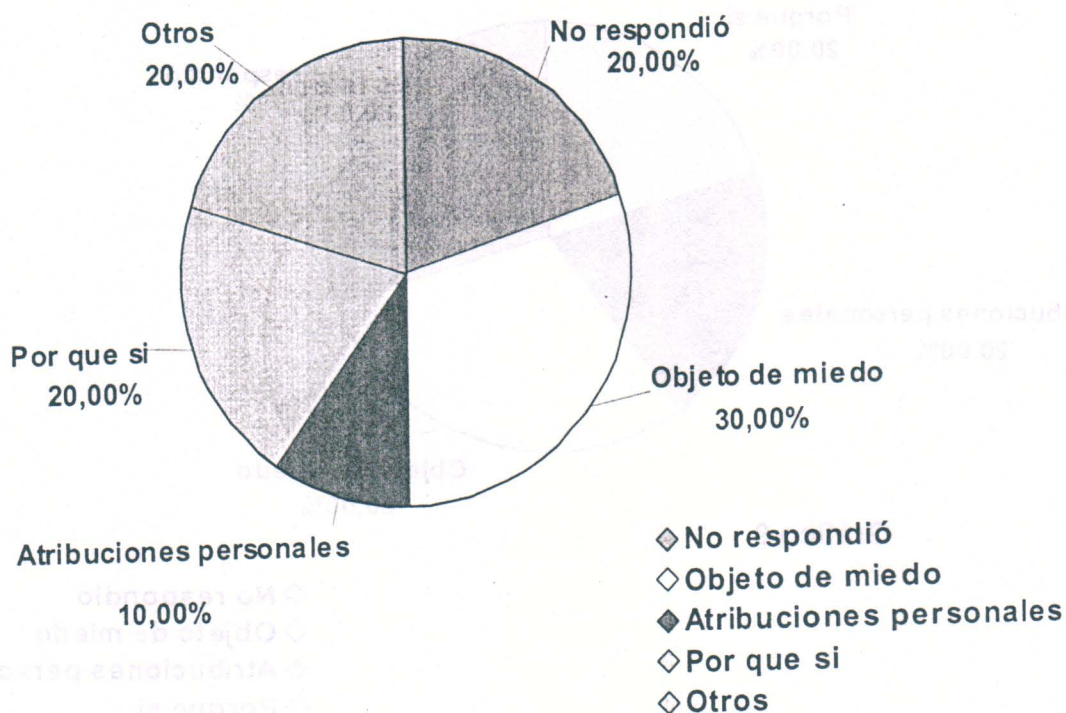


Gráfico 10

De acuerdo a las respuestas ofrecidas por los niños integrantes del Grupo Experimental, en la fase Post – Intervención, 30% refirió a las características del objeto temido para justificar su temor (porque las brujas son malas), 20% no justificó su respuesta expresando simplemente "porque si", debiéndose quizás a su corta edad, igualmente 20% de ellos no respondió en absoluto, 20% se distribuyó en otras categorías y atribuye el temor a características individuales, por ejemplo, "porque yo soy miedoso".

5) ¿Qué sientes cuando tienes miedo? / ¿Cómo haces cuando tienes miedo?

Grupo Experimental (Pre - Intervención)

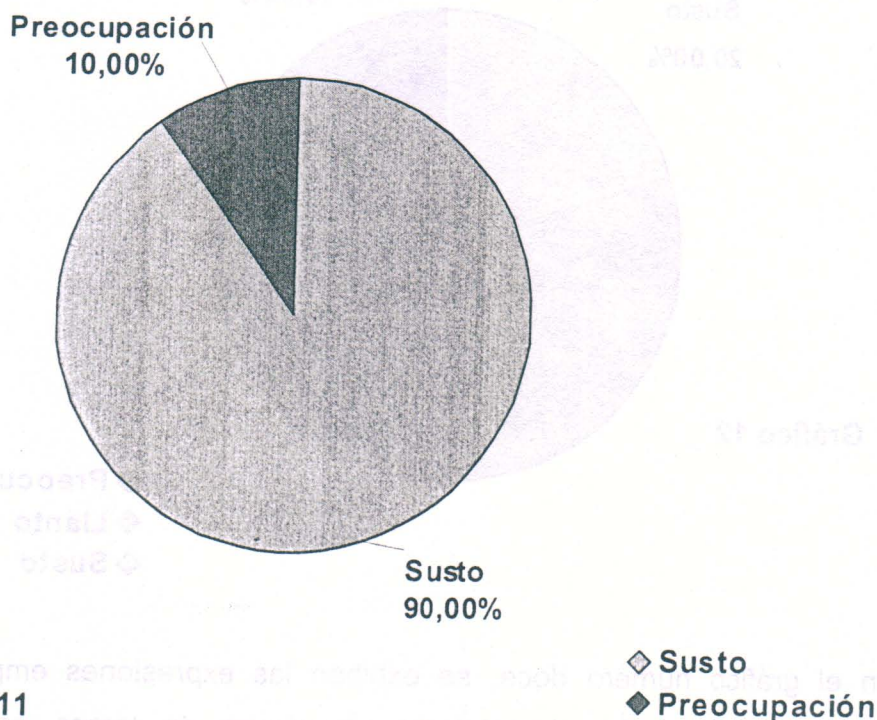
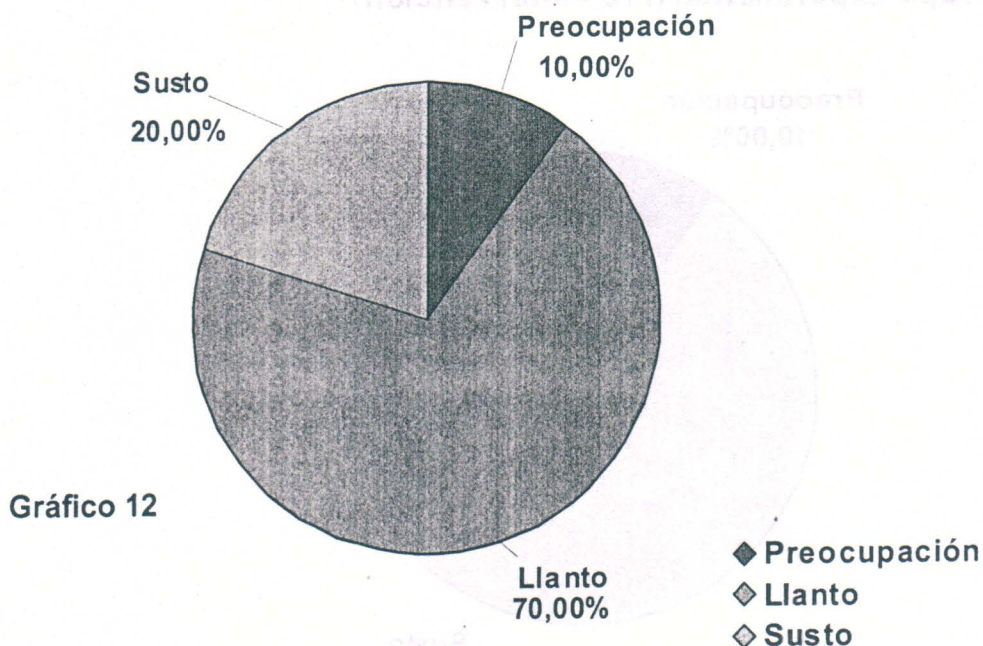


Gráfico 11

Se evidencia claramente que la característica seleccionada por los niños pertenecientes al Grupo Experimental como propia del miedo es el susto con un 90%, lo que constituye una mayoría considerablemente importante, mientras que la otra opción seleccionada como expresión de miedo es la preocupación, pero solo con 10%. En cuanto a los sentimientos de alegría y llanto no obtuvieron ningún puntaje, tal como lo muestra el gráfico número once.

5) ¿Qué sientes cuando tienes miedo? / ¿Cómo haces cuando tienes miedo?

Grupo Experimental (Post - Intervención)



Aquí, en el gráfico número doce, se exhiben las expresiones empleadas por niños integrantes del Grupo Experimental en situaciones de temor, en la fase Post – Intervención, refiriéndose una mayoría del 70% al llanto, 20% susto y 10% preocupación. Debe recordarse que en la fase Pre – Intervención no se encontraron expresiones de llanto como sentimiento del miedo. Por otra parte, la manifestación de susto disminuyó en 70% de los niños pertenecientes a este grupo y la expresión preocupación mantuvo su nivel inicial en 10%.

Es de resaltar que ni en la entrevista Pre – Intervención, ni en la Post – Intervención se detectaron expresiones de alegría, lo que apunta muy bien al desarrollo cognoscitivo de niños presentes en este estudio, quienes a pesar de su corta edad pueden diferenciar los sentimientos yuxtapuestos, así como sus manifestaciones, pudiéndose deducir, que todos los niños entre cinco y seis años de edad, tienen esta capacidad.

6) ¿Qué tanto miedo te da eso?

Grupo Experimental (Pre – Intervención)

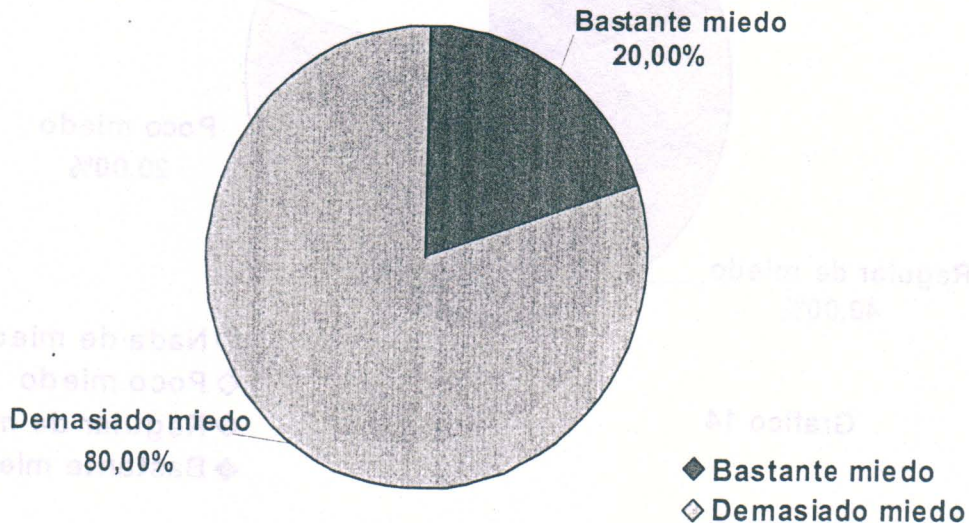
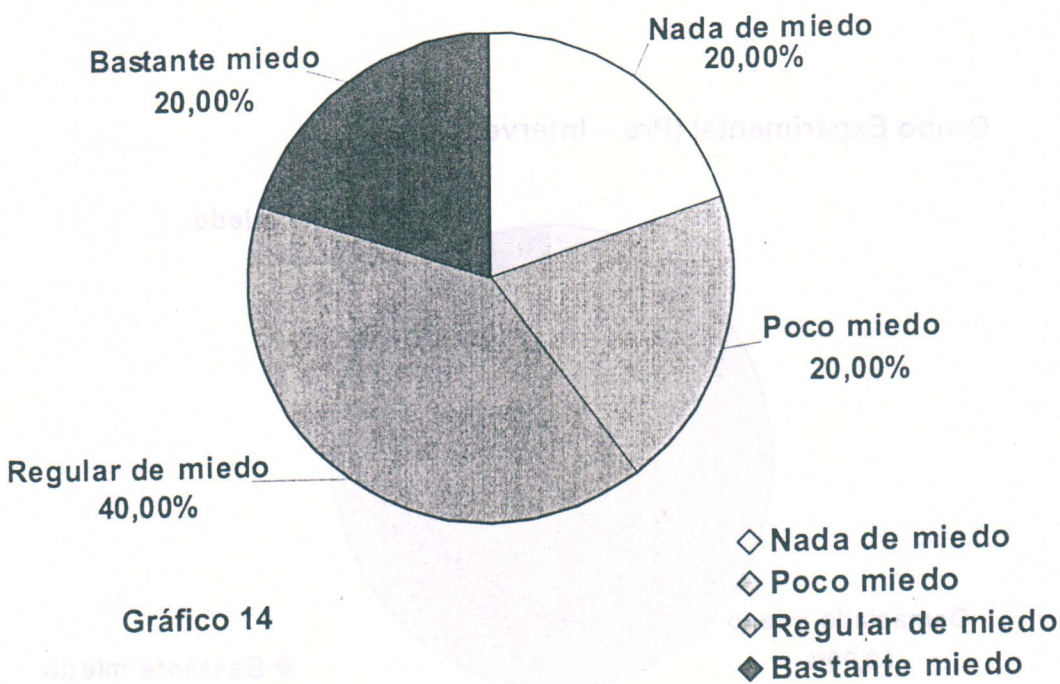


Gráfico 13

En esta gráfica se presenta que, en un primer momento, el 80% de los niños asignados al Grupo Experimental declararon sentir demasiado miedo a los objetos reconocidos como negativos. Por otro lado, el gráfico número trece, señala que sólo el 20% del Grupo Experimental siente bastante miedo.

6) ¿Qué tanto miedo te da eso?

Grupo Experimental (Post - Intervención)



El gráfico número catorce puntualiza la intensidad de miedo otorgado a los objetos referidos como negativos en la fase Post – Intervención en el Grupo Experimental, de tal manera, la mayoría de los niños se ubican en el renglón regular de miedo, para conformar el 40% de la muestra, además el 60% se distribuye equitativamente (20% cada una) en las opciones bastante miedo, poco miedo y nada de miedo.

Comparando estos hallazgos con los obtenidos en la fase Pre – Intervención se puede concluir que hubo una disminución importante en la intensidad de miedo otorgado por los niños de este grupo a los objetos temidos, ya que, no se reporta en la segunda fase el renglón demasiado miedo (Pre – Intervención 80% - Post – Intervención 0%); este cambio pudiera estar asociado a la intervención hecha a través del Programa creado en la presente investigación.

7) De las imágenes que vez aquí, ¿Cuál te da más miedo?

Grupo Experimental (Pre - Intervención)

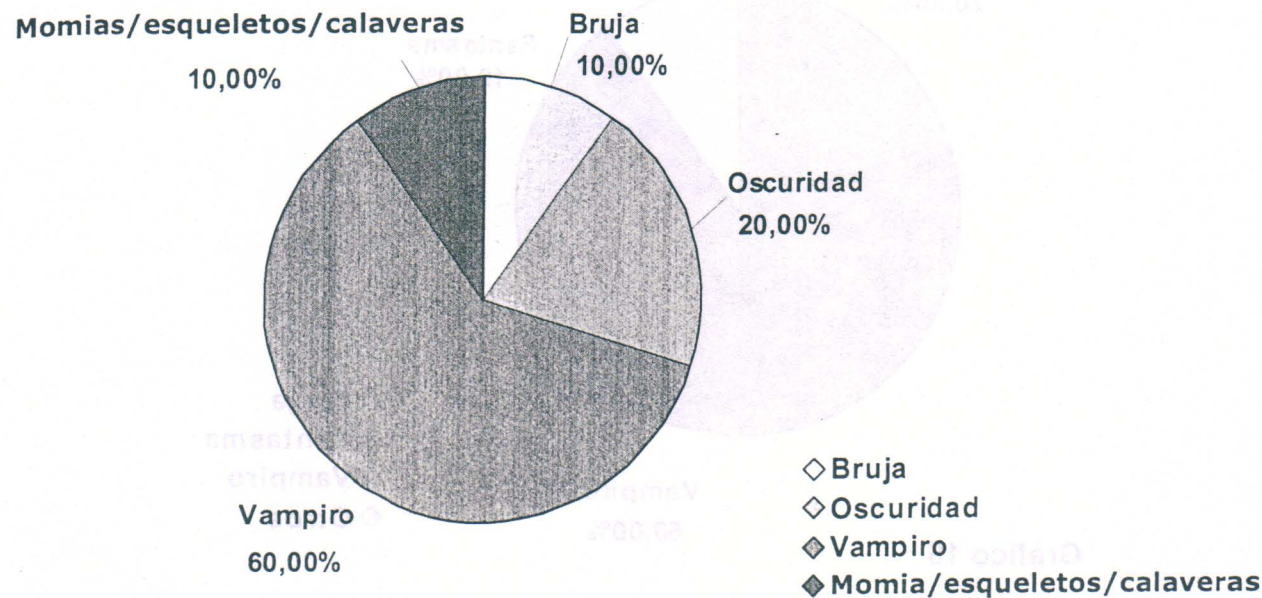
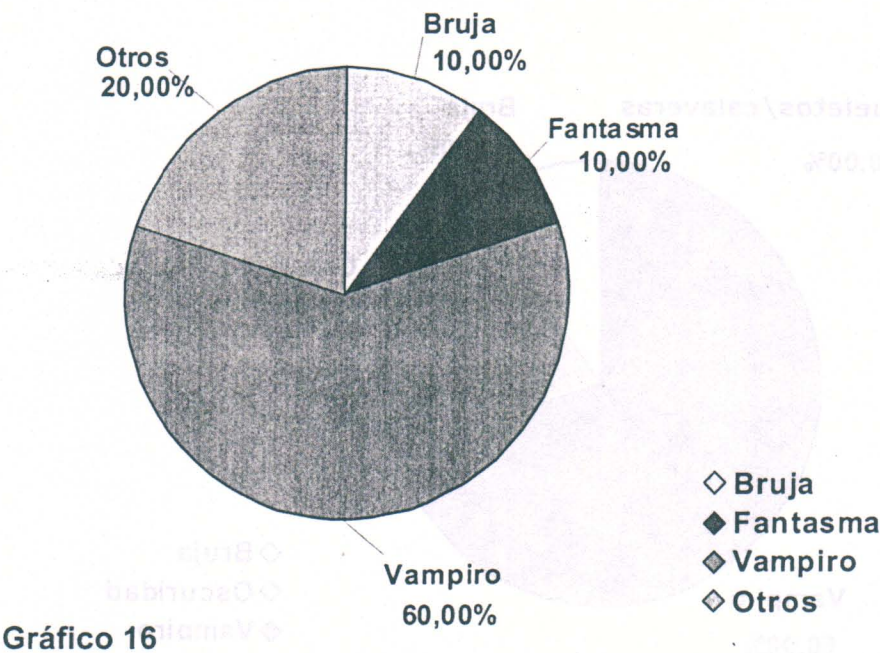


Gráfico 15

De las imágenes señaladas la que produjo más impacto en niños fue la del vampiro (60%), lo cual es más de la mitad de la muestra, además la oscuridad fue seleccionada por el 20% de los sujetos como imagen a temer más, mientras que la momia (esqueleto, calavera) y bruja fueron elegidas por un 10% cada una.

7) De las imágenes que vez aquí, ¿Cuál te da más miedo?

Grupo Experimental (Post - Intervención)



El gráfico anterior refleja que la imagen más temida es la del vampiro de acuerdo a lo expuesto por 60% de los niños, sigue, en esta fase la categoría otros con 20%, para finalizar con 10% para la bruja y 10% para el fantasma. Comparando estos resultados con los obtenidos durante la entrevista Pre – Intervención, se puede destacar el alto porcentaje que sigue obteniendo la imagen del vampiro como objeto temido, la cual fue reportada como “más atemorizante” en las dos sesiones del diseño de trabajo. Se mantienen los valores otorgados al fantasma y la bruja (10% para cada imagen). En este grupo aparece la categoría “otros”, que en la fase Pre – Intervención no se presentó desapareciendo totalmente el temor a la imagen representativa de momia/esqueleto/calavera.

Grupo Control

1) ¿Sabes qué es el miedo?

Grupo Control (Pre - Intervención)

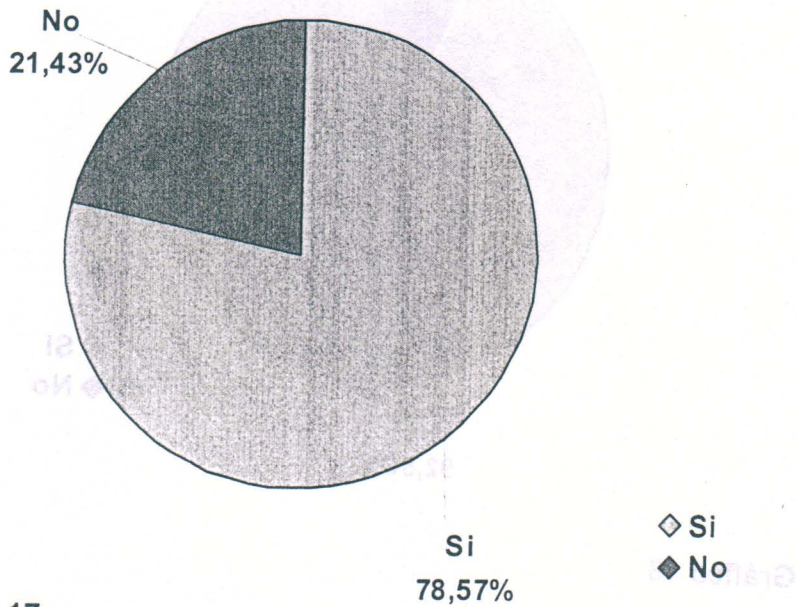


Gráfico 17

Las respuestas dadas por el Grupo Control a la primera interrogante corresponden a las señaladas en el gráfico número diecisiete en la fase Pre – Intervención, en ella se evidencia que, 21,43% declaran desconocer lo que se refiere al sentimiento solicitado, mientras que el 78,57% expone conocerlo.

1) ¿Sabes qué es el miedo?

Grupo Control (Post - Intervención)

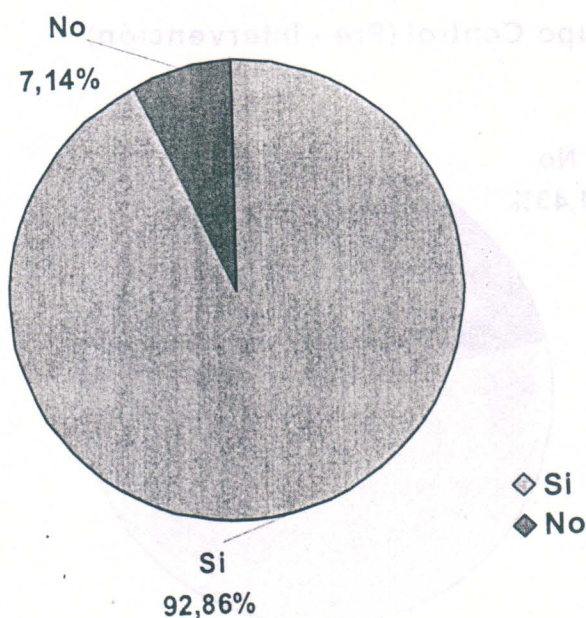


Gráfico 18

Un 7,14% de los niños de este grupo declaró no saber que es el miedo, mientras que, el 92,82% señaló saberlo. Estableciendo comparaciones entre las entrevistas (Pre - Intervención y Post - Intervención), destaca que, este grupo redujo el porcentaje de niños que indicaban no conocer el miedo en un 14,29%, mientras que la opción "sí" aumentó 14,29% en la presente fase (Pre - Intervención 78,57% - Post- Intervención 92,86%).

Grupo Control (Pre - Intervención)

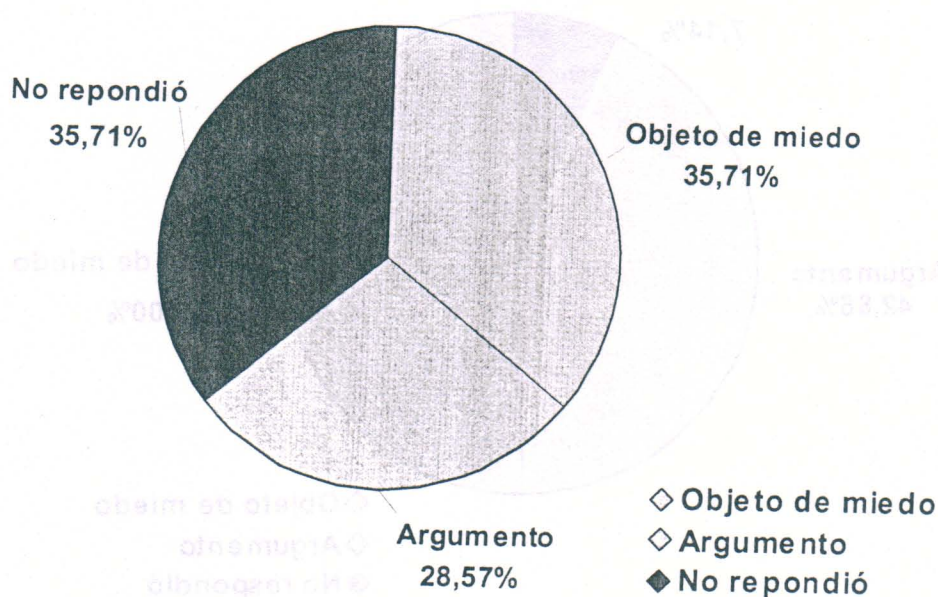


Gráfico 19

En este gráfico se presenta el concepto de miedo emitido por niños pertenecientes al Grupo Control; el 35,71% expresa el objeto mismo de temor, es decir, de manera concreta, por ejemplo "el miedo es un bruja", igualmente 35,71% no emitió respuesta alguna, y solo un 28,57% argumentó su respuesta.

Grupo Control (Post - Intervención)

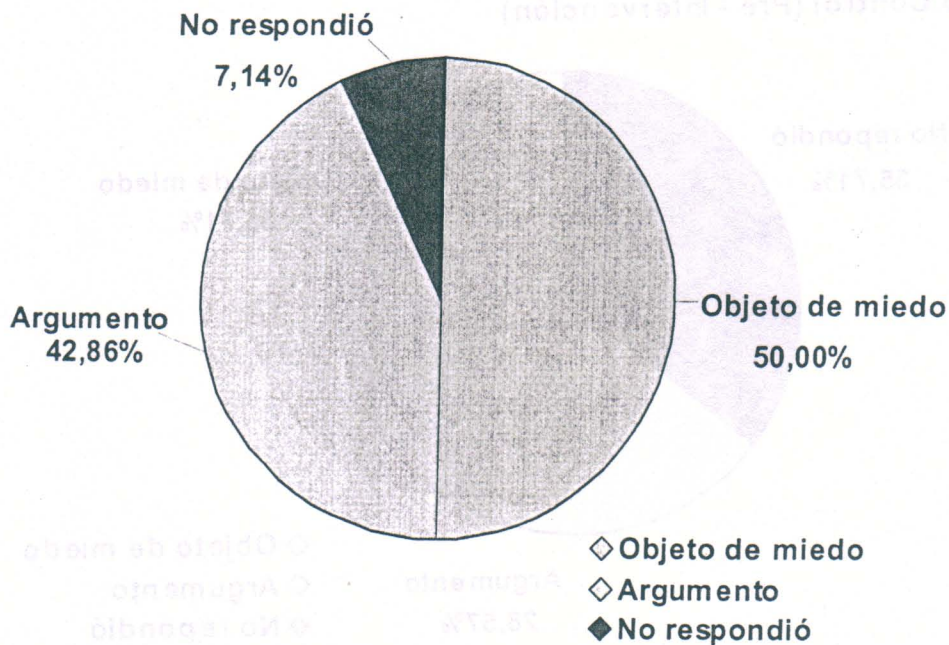
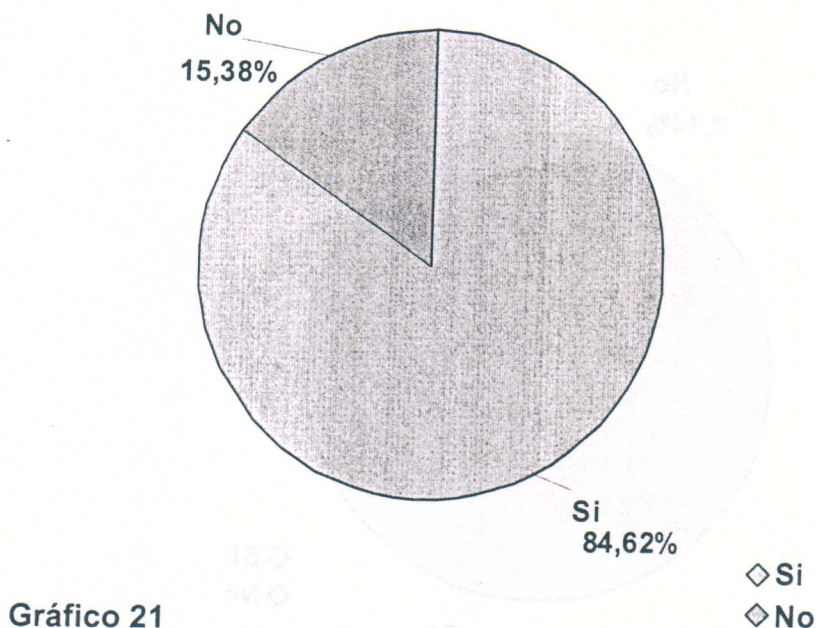


Gráfico 20

En cuanto al conjunto de respuestas dadas por los niños integrantes del Grupo Control en la fase Post - Intervención en lo que se refiere a la interrogante ¿Qué es el miedo?, se evidencia que el 50% de los entrevistados emiten como miedo las características propias del objeto temido (porque las brujas son malas), 42,86% argumentó su respuesta y sólo 7,14% no respondió. Ahora bien, comparando estos resultados con los obtenidos en la fase Pre - Intervención, se detectó en primera instancia la ausencia de la opción "porque sí" (Pre - Intervención 21,43% - Post- Intervención 0%); la opción no respondió disminuyó el porcentaje en un 18,57% (Pre - Intervención 28,57% - Post- Intervención 10%), finalmente la argumentación apareció en la entrevista Post - Intervención para este grupo con 20%.

2) ¿Has sentido miedo alguna vez?

Grupo Control (Pre - Intervención)



Se observa que el 15,3% de los niños en este grupo, refiere no haber tenido miedo; mientras que 84,62% de los integrantes admitieron haber tenido miedo aunque sea una vez a lo largo de su existencia, representando de esta manera la mayoría.

2) ¿Has sentido miedo alguna vez?

Grupo Control (Post - Intervención)

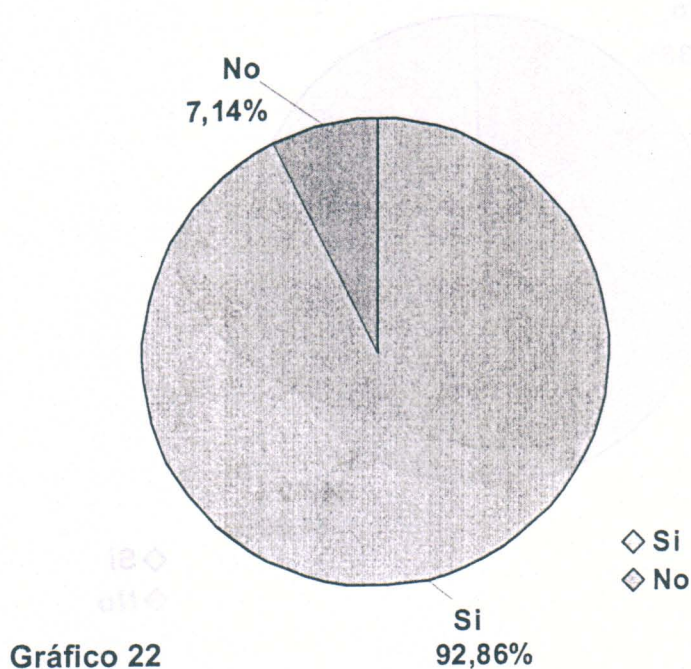


Gráfico 22

En el gráfico número veintidós se exhibe las respuestas dadas por el Grupo Control en la fase Post - Intervención, específicamente a la interrogante ¿Has sentido alguna vez miedo?, a lo que el 7,14% de los integrantes de este grupo aseguraron que no y 92,86% admitió haberle dado miedo en algún momento. En lo que se refiere a esta interrogante en la fase Pre - Intervención, se pueden establecer rangos de diferencias, así para la respuesta positiva se incremento el porcentaje en un 8,24% (Pre - Intervención 84,62% - Post- Intervención 92,86%), para ser disminuido en la respuesta negativa (Pre - Intervención 15,34% - Post- Intervención 7,14%).

3) ¿Qué cosas te dan miedo?

Grupo Control (Pre - Intervención)

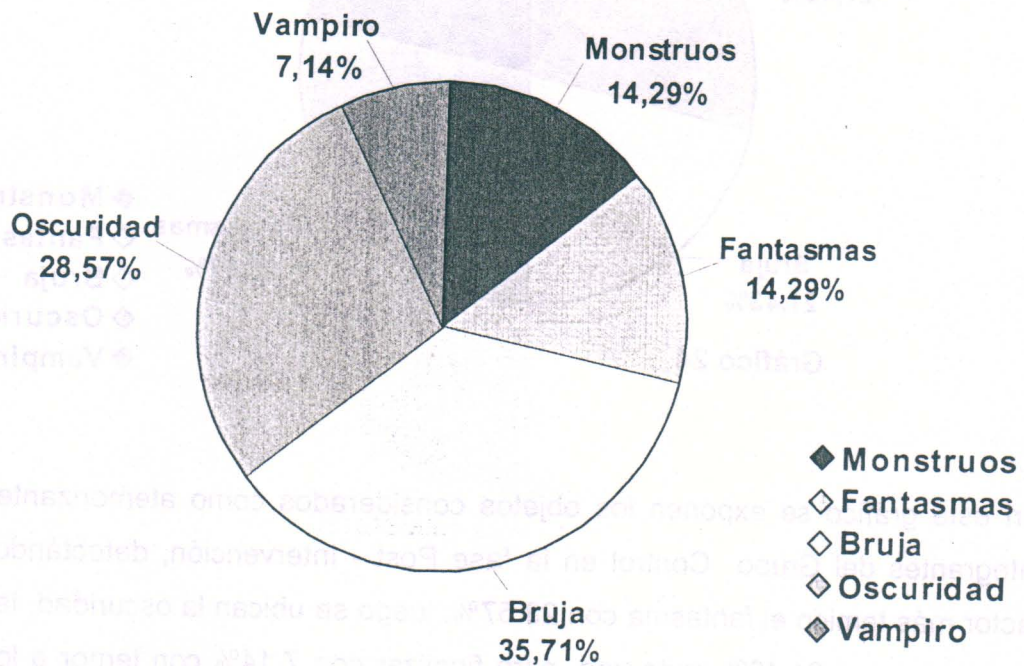
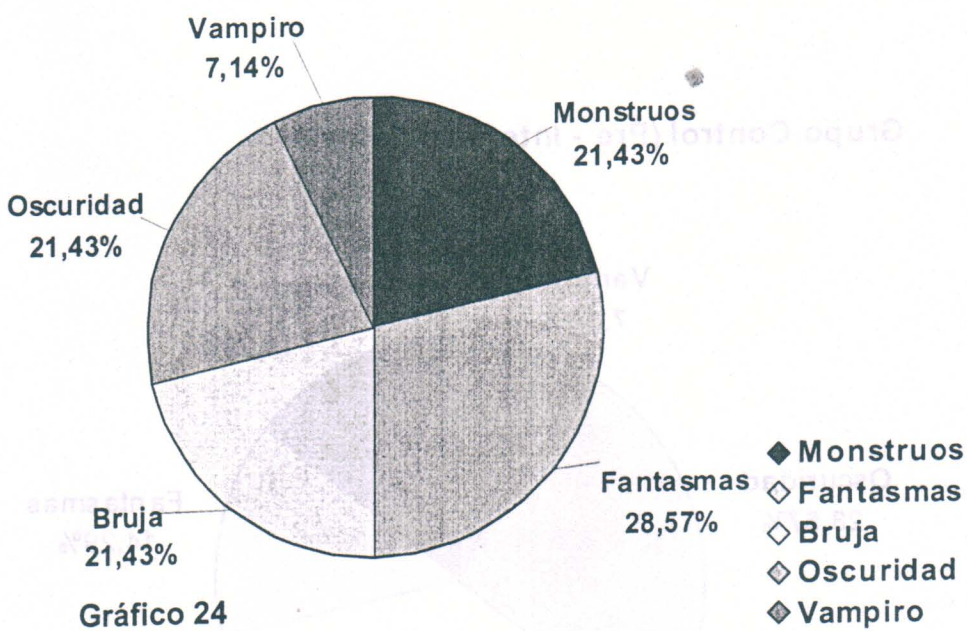


Gráfico 23

En este gráfico se especifican los objetos declarados como temidos por el Grupo Control en la fase Pre Intervención, resultando que 28,57% de los niños entrevistados en este grupo le temen a la oscuridad, 35, 71% le teme a la bruja, 14,29% le teme a los fantasmas, 14,29% le teme a los monstruos y 7,14 a los vampiros.

3) ¿Qué cosas te dan miedo?

Grupo Control (Post - Intervención)



En este gráfico se exponen los objetos considerados como atemorizantes por niños integrantes del Grupo Control en la fase Post - Intervención, detectándose como el factor más temido el fantasma con 28,57%, luego se ubican la oscuridad, la bruja y los monstruos con 21,43% cada uno, para finalizar con 7,14% con temor a los vampiros. Comparando estos resultados con los obtenidos en la fase Pre - Intervención se detecta una disminución de las siguientes características de temor: la bruja con un porcentaje de 14,28%, y la oscuridad de 7,14%. Por otro lado, se reporta incremento en las características de temor: a los fantasmas de 14,28% y a los monstruos. Manteniéndose con igual porcentaje el miedo a los vampiros el cual es de 7,14%. A diferencia de los niños pertenecientes al Grupo Experimental, los integrantes del grupo control no lograron desaparecer su miedo a la oscuridad.

4) ¿Por qué eso te da miedo?

Grupo Control (Pre - Intervención)

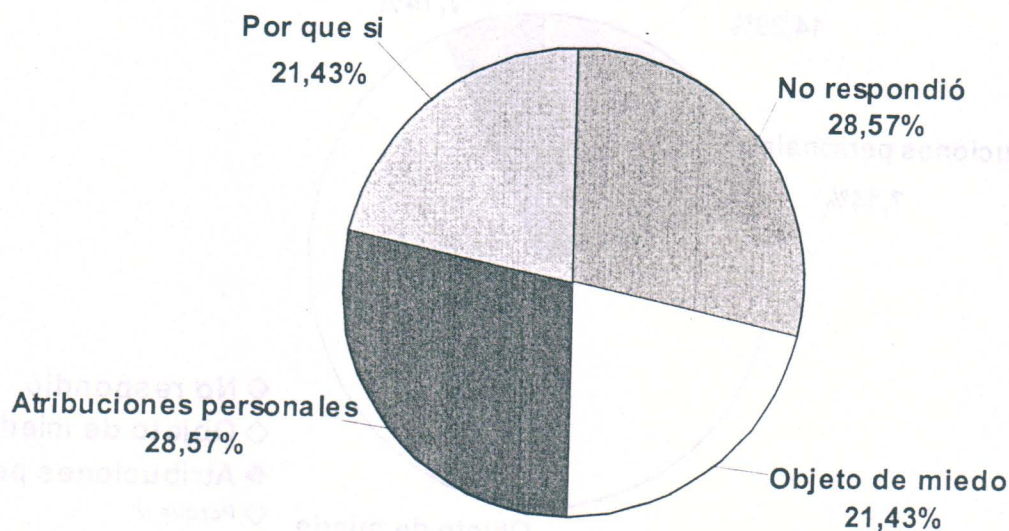


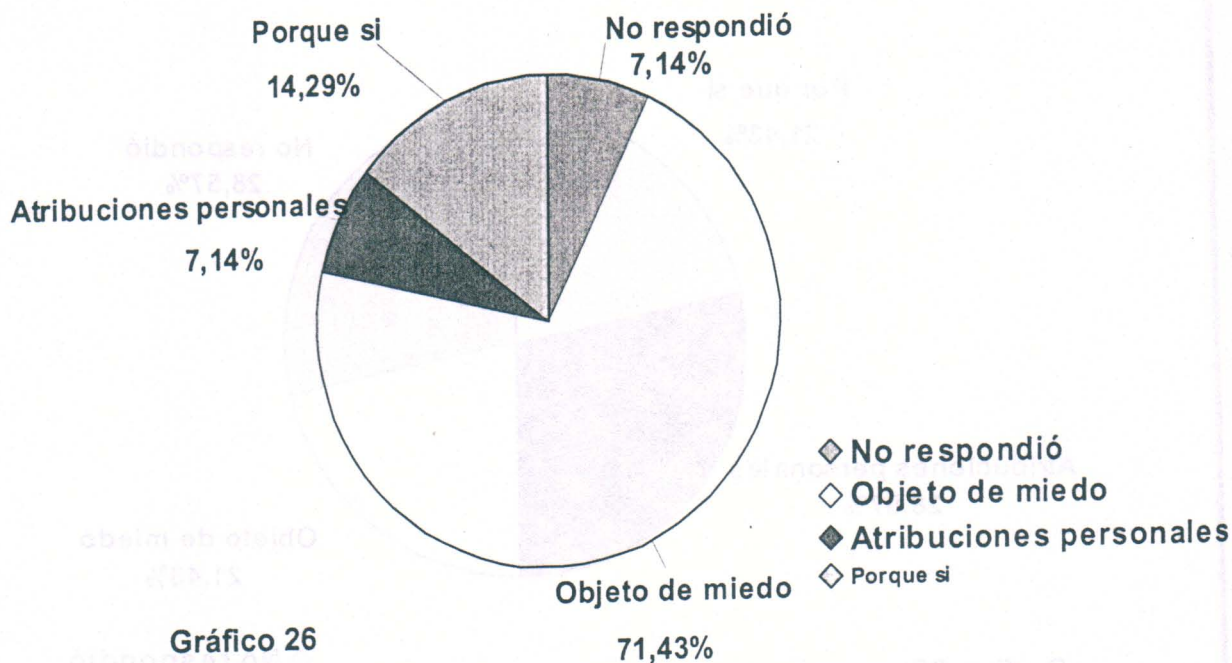
Gráfico 25

- ◇ No respondió
- ◇ Objeto de miedo
- ◆ Atribuciones personales
- ◇ Por que si

En cuanto a la justificación del miedo y objetos causantes de temor, se encontró que el 28,57% de los niños no emitió respuesta, el 28,57% de ellos refiere su miedo a una o varias características personales, tales como "porque soy miedoso", el 21,43% de los niños entrevistados expresaron solo un "porque si" sin explicar concretamente la razón de su miedo, y el 21,43% remiten su respuesta al objeto causante de miedo en concreto, "porque no me gustan las brujas", por ejemplo.

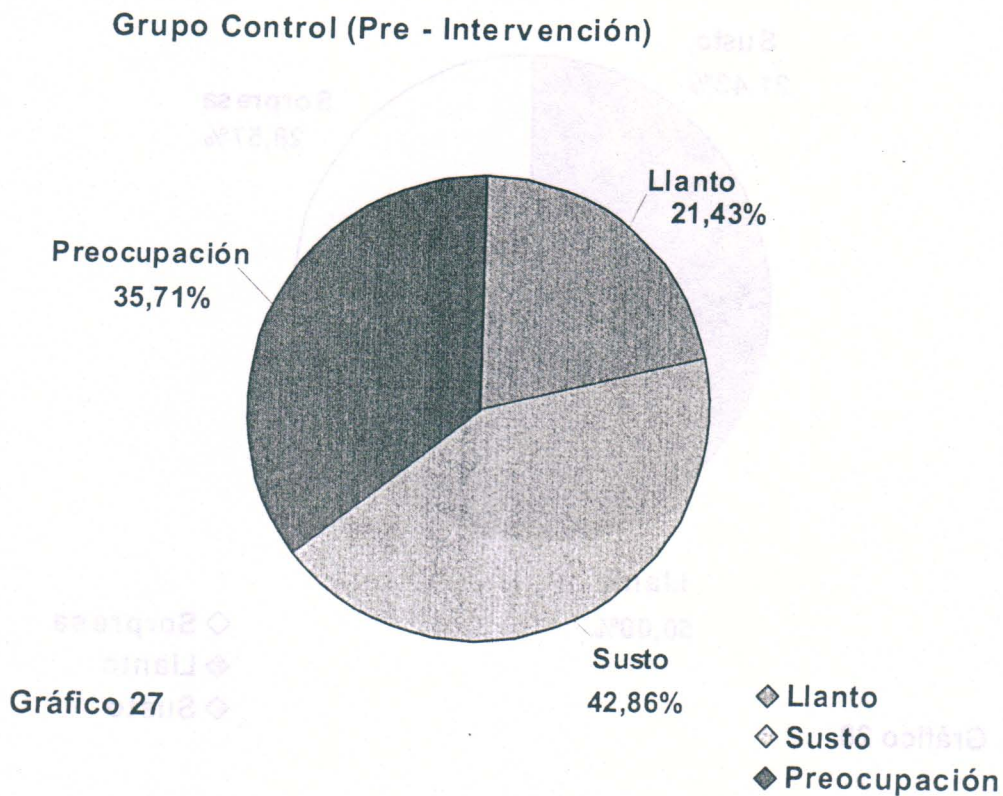
4) ¿Por qué eso te da miedo?

Grupo Control (Post - Intervención)



En el gráfico número veintiséis se evidencia que 7,14% de los niños no respondieron, 7,14% exponen como atribuciones personales (porque soy miedoso) las causas de su miedo; mientras que el 14,29% expresa simplemente "porque si" para no aclarar en absoluto el origen de su temor, finalmente 71,43% expresa como causa de su temor las particulares del objeto considerado como negativo ("porque ellas son malas"), representando de esta manera la mayoría.

5) ¿Qué sientes cuando tienes miedo? / ¿Cómo haces cuando tienes miedo?



Las expresiones declaradas por niños pertenecientes al Grupo Control, en la fase Pre - Intervención, como propias del sentimiento miedo, anunciando claramente que 42,86% de ellos se asusta ante el objeto temido, 35,71 de ellos se preocupa y 21,43% llora, es fácil deducir que, la mayoría de los niños integrantes del Grupo Control se asusta o tiembla.

5) ¿Qué sientes cuando tienes miedo? / ¿Cómo haces cuando tienes miedo?

Grupo Control (Post - Intervención)

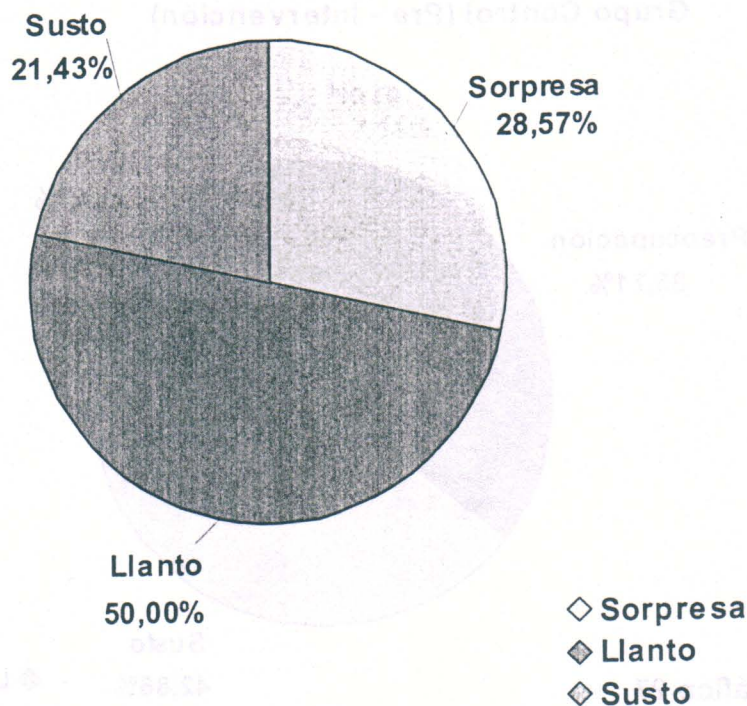


Gráfico 28

Se observa que la mayoría de la muestra (50%) manifestó contactar el llanto como sentimiento de miedo, el 28,57% declaró sorprenderse y 21,43% expuso asustarse. Comparado con la fase pre-intervención, se obtiene que los niños incrementaron sus repuestas a la opción "llanto" en un 28,53 %, entre tanto, la opción "susto" disminuyó en un 21,43 %, desapareciendo la expresión "Preocupación" y apareciendo en cambio la respuesta "sorpresa" con 28,58 %.

6) ¿Qué tanto miedo te da eso?

Grupo Control (Pre - Intervención)

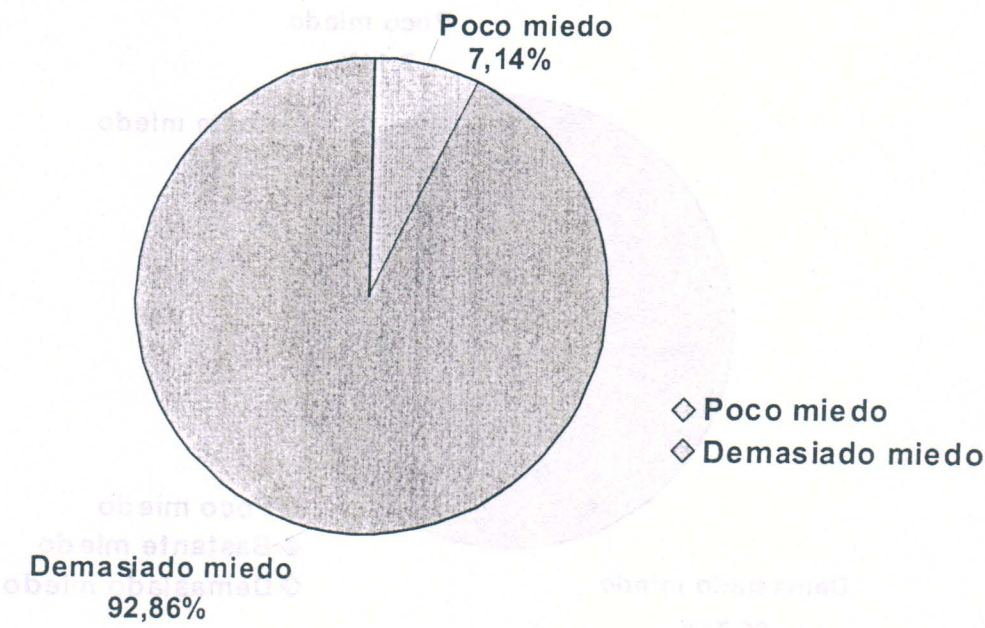


Gráfico 29

En cuanto a la intensidad de miedo producida ante el objeto temido o el nivel de importancia otorgado a él, se observa en el gráfico número veintidós mayor proporción en el renglón "demasiado miedo" 92,86% y la minoría en "poco miedo" con 7,14% de niños entrevistados en la fase Pre - Intervención para el Grupo Control.

7) ¿Qué tanto miedo te da eso?

Grupo Control (Post - Intervención)

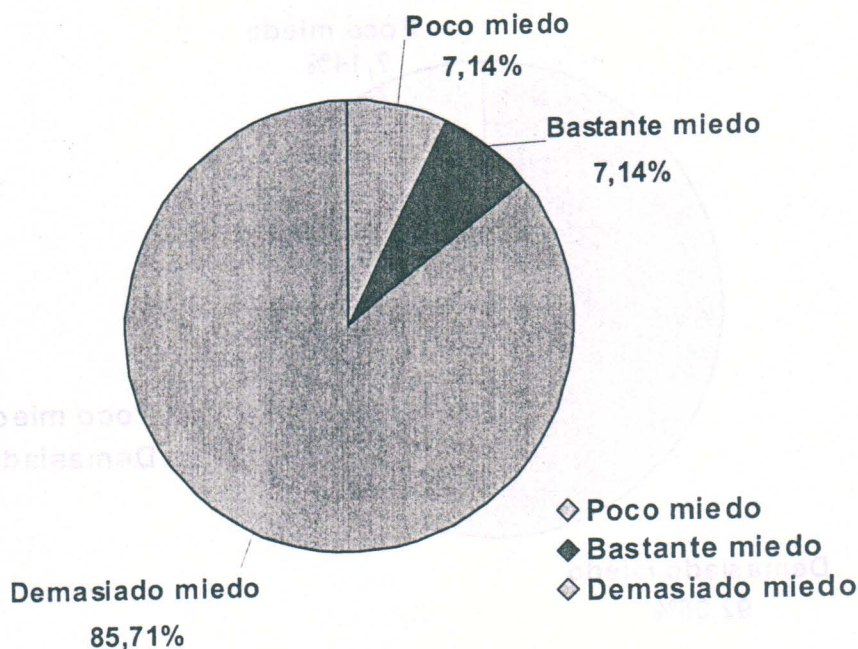


Gráfico 30

De acuerdo a las respuestas ofrecidas por los niños integrantes del Grupo Control, en la fase Post - Intervención la mayoría del grupo 85,71 % de ellos tienen "demasiado miedo" a los objetos declarados con anterioridad causantes de miedo, 7,14 % refiere "bastante miedo" y 7,14 % expresó sentir "poco miedo"; así, se establecieron las diferencias con la fase Pre - Intervención, obteniendo igualdad de valores para la intensidad "poco miedo" (7,14%), una disminución en el porcentaje de la categoría "demasiado miedo" de 7,14% y la referencia "bastante miedo" con 7,14%. Debe recordarse que en esta variable, a diferencia del grupo control, los niños integrantes del grupo experimental (Gráfico 14) no reportaron "demasiado miedo" ante los objetos temidos en la fase post-intervención, lo cual refleja una diferencia importante en la intensidad del miedo percibido por los niños que se beneficiaron del Programa de Intervención.

8) De las imágenes que vez aquí, ¿Cuál te da más miedo?

Grupo Control (Pre - Intervención)

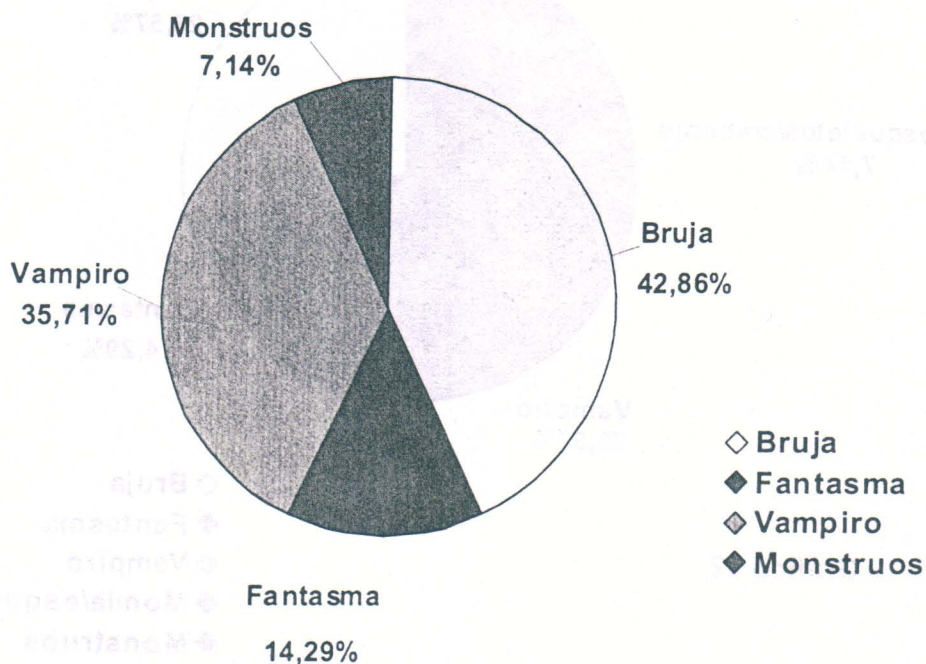
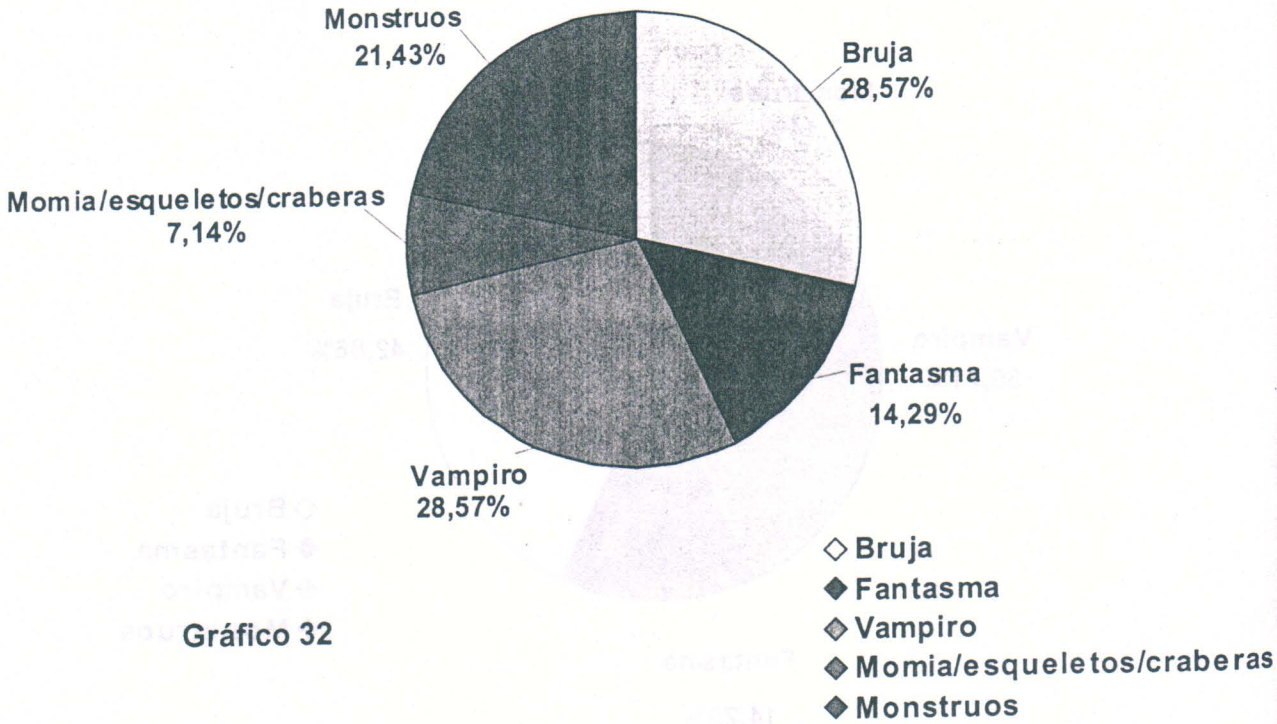


Gráfico 31

Al exponer las imágenes ante el Grupo Control, en la fase Pre - Intervención se obtuvieron los siguientes porcentajes: 35,75% de los niños temen a la imagen del vampiro, 42,86% le temen a la imagen representativa de una bruja, 14,29% declaró temerle a la imagen del fantasma y 7,14% asigna su mayor temor a la imagen correspondiente a monstruos.

7) De las imágenes que vez aquí, ¿Cuál te da más miedo?

Grupo Control (Post - Intervención)



En el presente gráfico se señalan las imágenes referidas como más temidas por niños pertenecientes al Grupo Control en la fase Post - Intervención, la cuales arrojan índices porcentuales, tales como: vampiro 28,57%, bruja 28,57%, monstruos 21,43%, fantasmas 14,29 y momias (esqueletos, calaveras) 7,14%. En contraste con los datos recolectados en la entrevista Pre - Intervención se expone que, el miedo a la imagen referida al vampiro disminuyó en frecuencia en un 7,14%, el miedo a la bruja se redujo igualmente en un 14,29%. Por otra parte, se reportaron cambios ascendentes en la elección de la imagen contentiva de los monstruos en un 14,29%. Por último, se mantuvo el valor reflejado en un principio por la imagen del fantasma y se detectó la nueva selección de la imagen de momia (esqueleto, calavera) con 7,14%.

Análisis inferencial de los resultados

De acuerdo al procesamiento de los datos recopilados mediante la interpretación de los dibujos infantiles por parte de la autora y especialistas involucrados durante las fases de pre – intervención y post- intervención (comparación); se hizo nuevamente uso del Statistical Program for Social Science (S.P.S.S, versión 15.0), aplicándose la “Prueba t de Student para grupos independientes” obteniéndose los siguientes resultados:

Estadísticos de grupo

	Grupos	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Ítems Evolutivos	Experimental	10	12,10	4,533	1,433
	Control	14	10,71	3,950	1,056
Ítems Emocionales	Experimental	10	18,70	8,111	2,565
	Control	14	20,43	3,413	,912
Ítems Evolutivos (Post)	Experimental	10	13,0000	4,64280	1,46818
	Control	14	11,2143	5,16167	1,37951
Ítems Emocionales (Post)	Experimental	10	17,4000	7,13676	2,25684
	Control	14	22,2857	3,81149	1,01866

Tomando en cuenta los descriptivos obtenidos, se evidencia en el Grupo Experimental ($X = 13$) un aumento en los puntajes obtenidos en la variable “ítems evolutivos” durante la fase de post-intervención con respecto al Grupo Control ($X = 11.21$), traducándose como una mayor concepción o enriquecimiento cognitivo por parte de los niños pertenecientes al grupo experimental en lo que se refiere al miedo, su conceptualización y los objetos que lo producen, entre ellos, fantasmas, monstruos, momias (calaveras, esqueletos) brujas y oscuridad, por lo que en sus dibujos se evidencian mayor número de estos elementos. Esta tendencia observada, sin embargo, no arrojó diferencias estadísticamente significativas $t(22) = 0,797$, $p = 0,434$.

Por otra parte, se obtuvo una disminución de las características emocionales indicadoras de miedo en los dibujos de los niños pertenecientes al Grupo Experimental ($X = 17.40$) comparado con los del Grupo Control ($X = 22.28$), a saber: el uso de colores oscuros (negro, marrón, morado, azul oscuro), líneas esquiadas, entre otras. Esta disminución

de los puntajes obtenidos en los ítems emocionales fue estadísticamente significativa $t(22) = -2,176, p = 0,041$. Debe resaltarse que, en el Grupo Control en cambio, ocurrió un aumento con respecto a los puntajes iniciales obtenidos ($X = 20,43$) en los indicadores emocionales del miedo.

Análisis cualitativo de los resultados

De acuerdo a los dibujos recolectados durante la primera sesión de trabajo y entrevistas hechas a niños entre cinco y seis años de edad (Grupo Control – Grupo Experimental) se concluyó que, efectivamente y en concordancia con García (s.f) (puntualizado anteriormente), las personas en esta edad cronológica presentan características semejantes, en especial, lo referido a objetos causantes de temor (Anexo #9). Puntualmente, en este trabajo de campo se detectó como incitadores comunes de miedo: la oscuridad, los monstruos, los fantasmas, las brujas y las momias (esqueletos, calaveras), muestra de ello son las creaciones de los sujetos números 3, 7, 9 y 10 (Anexos #42 a #45) pertenecientes al Grupo Experimental y las creaciones de los sujetos números 11, 12 y 23, pertenecientes al Grupo Control (Anexos #47 a #49).

Igualmente, a través de la expresión oral y gestual se detectó un alto nivel de importancia a los objetos temidos, ya que, la mayoría niños entrevistados lo ubicaron en el renglón “demasiado miedo”, al preguntarles, cuanto miedo les causaba el objeto declarado como negativo (Anexos # 58 a #75). Puntualmente, en las respuestas dadas durante la entrevistas se verificó una vez más, lo expresado por Piaget (1980), cuando expone los estadios alcanzados por los niños, ya que, durante los cinco y seis años (como es el caso), comprende y expresan el mundo de manera concreta, es decir, solo conocen lo que pueden ver o palpar (suponen reales), pues al preguntarles ¿Qué es el miedo?, se obtenía como respuesta el objeto causante de miedo, por ejemplo, es un fantasma, es la brujas, entre otros, tanto en la entrevista pre – intervención y la entrevista post-intervención, sin poder establecer grandes diferencias entre los grupos, no obstante, los integrantes del Grupo Experimental enriquecieron su vocabulario o la concepción de los objetos a temer después de llevar a cabo el Programa de Intervención, esto en concordancia a la argumentación empleada en la entrevista post – intervención (comparada con la entrevista pre- intervención).

Para concluir lo referido a las entrevistas pre – intervención y post – intervención, se anuncia lo recopilado por el Grupo Experimental en la escala de diferencial semántico, donde la mayoría de niños integrantes colocó en un principio la imagen en demasiado miedo (80%), mientras que al finalizar el programa lo colocaron en escalafones de menor intensidad (nada 20%, poco 20%, regular 40%, bastante 20%), haciendo suponer, si no la superación total del miedo, por lo menos la reducción en la intensidad o nivel de significación otorgado al objeto temido. Por otro lado, el Grupo Control, no reportó grandes cambios en la realización de la escala, la mayoría de sus integrantes ubicó la imagen del escalador en el mismo escalafón o nivel de intensidad “demasiado miedo” tanto en las entrevistas pre – intervención (92,86%) como durante las post – intervención (85,71%) reportando escasos cambios.

Ahora bien, en lo que se refiere a la elaboración de dibujos y características presentes como indicadores de miedo, se obtuvo diferencias entre los elaborados en la fase pre – intervención y la fase post – intervención por parte del Grupo Experimental, así los sujetos número 7 y 9 (Anexos #51 y #53), realizaron los mismos elementos en el dibujo pre – intervención como post – intervención, pero en menor proporción (sujeto 9) o con rasgos más alegres (sujeto 7), es decir, disminución de colores oscuros, líneas esquiadas, ubicación de las imágenes en el soporte empleado, entre otros, igualmente se presentaron rasgos mas alegres, a través de sonrisas e integración de las figuras creadas, otros sujetos pertenecientes a este grupo reportaron cambio total en los objetos temidos, desapareciendo obviamente los realizados en el dibujo pre – intervención, tales son los casos de los sujetos números 3 y 10 (Anexos # 50 y #54). Contrariamente, en el Grupo Control no se observaron grandes cambios entre los dibujos realizados en la fase de pre – intervención y los dibujos post – intervención, incluso algunos niños pertenecientes a este grupo crearon rasgos similares en los dibujos pre – intervención y en los dibujos post – intervención, alternándose por ejemplo, solo la dirección de la página empleada como soporte, más no el contenido, ni características (color, intensidad del trazo, entre otros), así se pueden observar las creaciones de los sujetos números 11, 12, 23 (Anexos #55 a #57).

A manera de conclusión, y considerando el análisis cualitativo presentado en esta sección del trabajo, es posible considerar el nivel de efectividad del Programa de Intervención dirigido a modificar la conducta de miedo. Tomando en cuenta la naturaleza del presente

estudio, sin embargo, son múltiples los factores que pudieron contribuir a la no superación total del temor, entre los cuales se pueden puntualizar: escasas sesiones de intervención, característica normal y común en los niños desde cinco años a siete años, es decir, que biológicamente superaran a priori y a medida que aumente su edad el miedo a un objeto determinado (es el supuesto), de acuerdo a García (s.f) y Márquez (2007). Además, a pesar de la validación de contenido que se hizo de los instrumentos psicométricos utilizados, se observó que algunos niños presentaban dificultades de comprensión en el manejo de la escala. Es importante, sin embargo, resaltar que en esta fase se procedió al cotejo de la evaluación de los dibujos infantiles por parte de los jueces obteniéndose un 70% de confiabilidad, lo que se considera en este tipo de investigaciones de campo, óptimo.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Como se ha descrito a lo largo del presente trabajo de campo, el dibujo es una característica presente en todos los seres humanos, quienes desde temprana edad sienten el impulso de trazar líneas desordenadas (garabateo controlado), transcurre diferentes etapas de perfeccionamiento hasta realizar una diferenciación exhaustiva de lo que realmente desean expresar en sus dibujos, siendo de tipo visual o de tipo áptico (etapa de la decisión). Igualmente se ha descrito de manera exhaustiva las características de los temores infantiles, incluso los temores más comunes en determinadas edades cronológicas, la normalidad existente en ellos y el nivel de angustia que se le proporciona a cada uno, para que sea considerado un temor o fobia propiamente dicha.

Por otro lado, se han expuesto diferentes estrategias didáctico/pedagógicas en lo que se refiere al empleo del dibujo como herramienta para evaluar los objetos causantes de temor en niños de Educación Inicial, específicamente del Nivel Preescolar, su manifestación y las características más resaltantes en el dibujo para ser considerado o no como temor, entre las cuales se pueden mencionar: colores empleados, intensidad del trazo, presencia o no de líneas esquiadas, manifestaciones de gestos emotivos en los personajes creados (risa, llanto, enojo), todo enmarcado en un Programa de Intervención dirigido a modificar la conducta de miedo en niños de Educación inicial.

De acuerdo a los resultados más resaltantes, debe señalarse que en la fase Pre – Intervención destacó en los dos grupos (control y experimental), como objetos causantes de miedo: la oscuridad, los monstruos, fantasmas, momias (calaveras, esqueletos) y la bruja (Anexo # 9), por ser manifestados verbal y gestualmente por los niños entrevistados, además por ser elementos presentes en los dibujos diseñados mediante trazos fuertes y/o intensos, colores fríos (negro, morado, marrón, gris) y líneas esquiadas. En la fase post – intervención el grupo control continuó empleando colores fríos, trazos fuertes y/o intensos y continuaban evidenciándose líneas esquiadas en los dibujos, para la entrevista respondieron de manera muy similar a la primera fase. En contraste, el Grupo Experimental, cambió los rasgos dibujados, por ejemplo, este grupo coloreó con tonos más cálidos (amarillo, naranja, azul claro, verde claro, lila), empleó menos líneas esquiadas, los trazos fueron menos profundos y más suaves, se percibió más armonía en los elementos diseñados. En cuanto a los resultados obtenidos a través de la “Prueba t

de Student” también se evidenció una disminución en la expresión de ítems emocionales, con respecto a los manifestados por el Grupo Control. Por otra parte, se notó menor intensidad en la calificación del miedo y expresiones gráficas más positivas (tonos cálidos, sonrisas), pudiéndose sugerir el impacto positivo que ejerció el Programa de Intervención dirigido a modificar la conducta de miedo en niños de Educación Inicial.

Lo puntualizado anteriormente guarda concordancia con la afirmación hecha por Montero (2007) (descrita exhaustivamente en los antecedentes de la investigación), quien afirma que, la implementación de programas con actividades y/o experiencias de aprendizajes dirigidas a niños de diferentes edades resultarían inolvidables y además ayudan a los ayudan a superar los diferentes temores, sin importar el origen de estos. En cuanto al Programa de Intervención diseñado en este trabajo es posible afirmar los beneficios logrados y sus alcances, tomando en cuenta los resultados descritos anteriormente; además, debe resaltarse el alto nivel de satisfacción expresado por los participantes a lo largo de las sesiones de trabajo (Grupo Experimental).

Algunas de las conductas manifiestas por el Grupo Experimental fueron, el manejo del buen humor, redujeron de manera considerable su temor a los objetos trabajados en el transcurso del programa (monstruos, fantasmas, brujas, oscuridad, momias), e incluso algunos de ellos superaron totalmente la característica detectada en un principio, evidenciándose a través de expresiones como “¡yo ya no le tengo miedo a eso!”, “¡el diablo es pura mentira!”, “¡El diablo es la mano!”, “¡yo me acuerdo que el Perrito durmió con la gata!”. Del mismo modo, se percibió como aspecto positivo dentro del programa ejecutado la satisfacción por parte de las docentes de aula, no sólo por incluir a sus estudiantes en “las salidas de las instituciones”, sino también por considerar la intervención como adecuada, considerando la edad de los niños, incluir estrategias innovadoras, plantear actividades que no excluyan su participación, por el contrario, se toman como personas fundamentales, tal es la integración con el programa, que al finalizar cada sesión de intervención referían al cómo de la organización ¿Cómo hizo para conseguir el local?, ¿Cómo los contactó?, acompañando esto de expresiones aprobatorias “¡Estuvo muy bonito!”, “¡Le quedó buenísimo!”, también expresaron los deseos de llevarla a priori, por supuesto a nuevos estudiantes, “¡por lo menos los títeres!”, de acuerdo a palabras textuales.

Recomendaciones

En este trabajo de investigación, no pueden omitirse recomendaciones para futuras ejecuciones, en este caso se puntualizan:

- ✓ Realizar en la medida de lo posible más sesiones de intervención, ya que, esto potencia el interés de los niños participantes, quienes día a día se integran más a lo planificado por el docente. Además, pudiera lograrse un mayor nivel de efectividad y cambio conductual.
- ✓ Propiciar mayor cantidad de estrategias donde participen de manera activa los niños, es decir, donde no sólo sean espectadores, entre ellas se pueden llevar a cabo las planteadas por Montero (2007), como la carta maléfica, nuestras amigas las sombras, entre otras.
- ✓ No excluir la presencia de dramatizaciones, payasos y títeres, dado que, se comprobó mediante el presente programa de intervención que son elementos de interés para niños, los cuales atrapan desde el comienzo de cada sesión, su atención.
- ✓ Si se considera pertinente (depende de las particularidades del grupo), se pueden establecer sesiones de trabajo más cortas, es decir, con menos carga de actividad y/o estrategias por jornada, reduciendo, por ende, el tiempo de ejecución de cada intervención.
- ✓ Si se desea, las sesiones de intervención se pueden llevar a cabo con menor frecuencia, en otras palabras, planificar una sesión de intervención una o dos veces a la semana, durante un mayor tiempo (quince días, uno o dos meses).
- ✓ Entrenamiento adecuado los docentes para que actúen como facilitadores de experiencias significativas que aminoren la intensidad de miedo en niños.
- ✓ No realizar la fase Post – Intervención inmediatamente después de la intervención; esto debido a la carga emocional presente en niños participantes y la adquisición de nuevos conocimientos que pudieran influir en las mediciones posteriores. Por el contrario. se puede llevar a cabo una o dos semanas después, esto la permite a los niños internalizar los estímulos recibidos.

- ✓ Es realmente pertinente modificar la entrevista semiestructurada y adecuar las escalas de medición, de tal manera que se puede plantear las interrogantes contentivas y los modelos estadísticos idóneos.
- ✓ Presentar imágenes de menor tamaño a niños participantes en la entrevista, sin duda, ello facilita, en primer lugar, la comprensión de niños (al no sentirse agobiados con tanto material) y en segundo lugar hace más práctico el trabajo para la persona que entrevista.
- ✓ Incluir (en la medida de lo posible) a madres, padres y/o representantes en el Programa de intervención diseñado, debido al interés innato que poseen por los niños a su cargo, además pueden ser muy útiles en el desarrollo de las sesiones.
- ✓ Es recomendable proporcionarles a niños dibujantes solo doce colores (o menos) para los dibujos Pre – Intervención y Post – Intervención, a fin de facilitar la interpretación en estas fases.
- ✓ Se debe considerar que en el mercado literario existe gran diversidad de cuentos que puntualizan temores, y que bien pueden adaptarse a la realidad de cualquier lector, y desde luego de los niños espectadores, por tal motivo, resultaría favorable inspeccionar y usar diferentes historias, no solo las tratadas en el presente programa.
- ✓ Por último, se aconseja emplear el Dibujo Infantil como herramienta de evaluación en el nivel diagnóstico y de intervención, evidentemente con adecuada aplicación, ya que de lo contrario se tenderá a fichar al niño, estandarizando sus conocimientos o temores.

REFERENCIAS

- Alcaide, C. (2006). *El desarrollo del arte infantil en la escuela: Aportaciones de Viktor Lowenfeld*. Obtenido el 16 de mayo de 2008, disponible en: http://www.osplad.org.ar/mundodocente/mundodocente2006/experiencias/notas/f eb_06/haciaunadidactica.htm
- Arias, F. (1999). *El Proyecto de la Investigación*. Caracas: Ediciones Orial.
- Aubin, H (s. f). *El dibujo del niño inadaptado*. Barcelona-España: Laia.
- Avendaño, E. y Plaza, K. (1998). *Importancia de las actitudes autoritarias del docente en el surgimiento de temores y fobias en niños de Educación Preescolar de la Ciudad de Mérida*. (Memoria de grado). Mérida, Venezuela: U.L.A.
- Baños, R. y Moliner, R. (1992). *Procesamiento selectivo de la información amenazante en niños fóbicos: Una replicación del Estudio de Martín, Horder y Jones*. Obtenido el 01 de febrero de 2008, disponible en <http://www.um.es/analesps/areaEved.htm>
- Barreda, P. (2007). *El miedo se aprende*. Obtenido el 30 de septiembre de 2008, disponible en <http://www.cuidadoinfantil.net/decalogo-contra-el-miedo-infantil.html>
- Cabezas, C. (2007). *Análisis y características del dibujo infantil*. España: Ittakus, sociedad para la información, S.L. Obtenido el 16 de mayo de 2008, disponible en: <http://publicatuslibros.com>
- Castelló, E (2004). *Miedos infantiles*. Obtenido el 20 de diciembre de 2007, disponible en <http://www.yfobias.com/quehacer/preocupacionesdelniño.145680=5>
- Castillo, C. (2008). *Ideas para perder el miedo a las agujas*. Obtenido el 30 de septiembre de 2008, disponible en <http://www.corazonyvida.org/index.php?action=article&numero=158>

- Cerniera, M (2005). *El dibujo puede ser, en la infancia, un canal de comunicación entre el niño y su mundo exterior*. Obtenido el 06 de octubre de 2007, disponible en <http://www.guiainfantil.com/educacion/dibujoinfantil/interpretacion.htmcomointerpretarlosdibujosdelosniños>
- Corman, L (1976). *El test del dibujo de la familia: en la práctica médico-pedagógica*. España: Kapelusz.
- Coupbell, D y Stanly, J. (1963). *Experimental end Queri-Experimental Derique for Reservand*. Hughton Mifflin Company: U.S.A
- Coupbell, D. y Stanly, J. (1963). *Experimental end Queri-Experimental Derique for Reservand*. Hughton Mifflin Company: U.S.A
- Crespo, M. (2008). *Cómo ayudar a superar el miedo al Agua*. Obtenido el 30 de septiembre de 2008 disponible en <http://www.infoaceim.com/recetas/miedos.htm>.
- Dávila, E y Rangel, A. (2003). *La figura humana y la familia: estudio exploratorio del dibujo en el niño preescolar*. (Memoria de grado). Mérida, Venezuela: ULA.
- Davis y Scott (1975). *Estrategias para la creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- East, J. (1997). *Tengo miedo de la oscuridad: El perrito* Ed. Gran Bretaña: Buenas noches.
- Edufuturo (2006) *INNFA-CECAFEC: Material de trabajo para equipos dinamizadores (dramatizaciones)*. Obtenido el 17 de octubre de 2008, disponible en <http://www.edufuturo.com/educacion.php?c=3053>
- El Universal (2008). *Yoga para niños, más que una clase*. Obtenido el 29 de octubre de 2008, disponible en http://guiainfantil.com/index.php?option=com_content&task=view&id=41
- Encarta (2008), *Definición de cuento*. Microsoft Encarta: Microsoft Corporation. Obtenido el 17 de octubre de 2008, disponible en <http://es.encarta.msn.com/encyclopedia/761559304/cuento.html>

Escobar, M. y Romero, K. (2003). Desarrollo de la representación del cuerpo humano y la familia en el niño preescolar a través de las artes: reflexiones teóricas. *Revista EDUCERE: año 6, N° 21*.

Espinosa, V. (s.f). *Trastorno psicológico*. Obtenido el 15 de diciembre de 2007, disponible en <http://www.edufuturo.com/educaciónphp?c=20231>

Ferro, J. (1982). *Enciclopedia ciencias de la comunicación*. España: s.e.c.

García, J. (s.f). *Miedos Infantiles*. Obtenido el 12 de mayo de 2008, disponible en <http://www.cyberpadres.com/serpadre/tupsicologo/miedos/home.htm>

Gonzales, J. (2008) *Payasos sin fronteras trabaja para hacer reír a los niños que viven en una realidad conflictiva*. Obtenido el 29 de octubre de 2008, disponible en <http://www.guiainfantil.com/1100/payasos-sin-fronteras-entrevista-a-jesus-gonzalez.html>

Hebb, D. (s.f). *Psicología* (3º ed.). México: McGrill University.

Hernández R., Fernández C. y Batista P. (2006). *Metodología de la investigación (cuarta edición)*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Jericó, P (2006). *Miedo: Cómo vencerlo* (aula de Cultura Virtual). Obtenido 12 de mayo de 2008, disponible en http://servicios.elcorreodigital.com/auladecultura/pilar_jerico1.html

Köhler, C. (2008). Los niños y sus miedos. *Revista Maestra Jardinera: año XIII, N° 138*.

Koller, D. y Gyski, C. (2005). *Payasos de hospital (el poder curativo de la risa)*. Obtenido el 29 de octubre de 2008, disponible en <http://www.kindsein.com/es/22/1/505/>

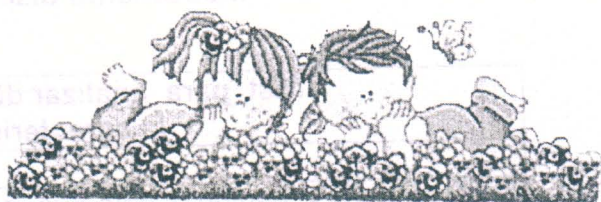
Koppitz, E. (1976). *El dibujo de la figura humana en los niños (Evaluación Psicológica)*. Guadalupe: Biblioteca Pedagógica.

Lobo, M. (2005). *Niños con miedo: Miedo infantil*. Obtenido el 20 de Diciembre de 2007, disponible en <http://www.educacioninfantil.com/displayarticle142.html>

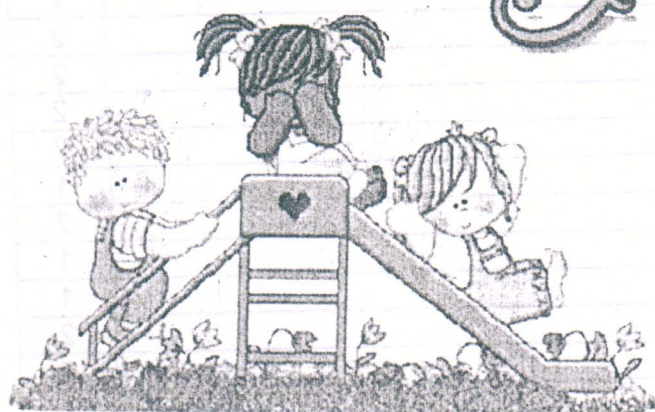
- Lowenfeld, V. (1958). *El niño y su arte*. Buenos Aires: Kapelusz,
- Luquet, G. (1978). *El Dibujo Infantil*. Barcelona- España: Médica y Técnica.
- Mangani, A (2007). "*El arte de los títeres y la transformación de la realidad*". Obtenido el 17 de octubre de 2008, disponible en http://www.educared.org.ar/entrevistas_educared/entrevistas/entrevista_mangani.asp
- Marín, E., Rincón, Á. y Morales, O. (s.f). El Manual de Publicación "APA" al alcance de todos. . *Revista EDUCERE: año 7, N° 21*.
- Márquez, M. (2007). *¡Ojú, qué susto!*. Obtenido el 30 de septiembre de 2008, disponible en http://psicopedagogias.blogspot.com/2008/09/miedos-infantiles_-miedo-la-oscuridad.html
- Maturana, H. y Verden, Z.. (s. f) *Amor y juego*. Santiago de Chile: Talleres.
- Medidrik, S., Higgins, J. y Kirschenbaum, J. (s.f). Exploración en el campo de la conducta y la experiencia. México: Diana.
- Melhem, L. (s. f). *Yoga para Niños y su Implementación en el Jardín de Infantes*. Obtenido el 29 de octubre de 2008, disponible en <http://www.yogakai.com/enfant.htm>
- Méndez, X., Inglés C., Hidalgo, M., Fernández, J y Quiles, M. (2005). *Los miedos en la infancia y la adolescencia: un estudio descriptivo*. Obtenido el 01 de febrero de 2008, disponible en: [http:// reme.uji.es](http://reme.uji.es)
- Micha, C (s. f) *Jugando con títeres* Obtenido el 17 de octubre de 2008, disponible en http://www.planetamama.com.ar/view_notas.php?id_nota=2664&id_tema=55&id_etapa=35
- Moreno, I, Blanco, A. y Rodríguez, J (1992). *Instrumentos Psicométricos de Evaluación de Miedos Infantiles*. Obtenido el 01 de febrero de 2008 disponible en <http://www.um.es/analesps/areaEved.htm>

- palmero, F. (1996). *Aproximación biológica al estudio de la emoción*. Revista: Anales de Psicología: año 12 N° 1.
- Piaget, J. (1980). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Puleo; E. (2007). *Análisis comparativo de dibujos infantiles en niños de la Ciudad de Mérida (1 a 6 años de edad)*. (Memoria de grado). Mérida, Venezuela: ULA.
- Romero, J. (2005). *Los temores infantiles*. Obtenido el 15 de diciembre de 2007 disponible en <http://cuentanos.blogcindario.com/2005/06/00847los-temores-infantiles.htm>.
- Ruiz, M. (s. f). Los miedos infantiles. Obtenido 30 de septiembre de 2008, disponible en <http://www.pediatraldia.cl/junio2005/miedo-se-aprende.htm>
- S. a (1978). *Enciclopedia de la psicología y la pedagogía: tomo 3*. s.c.c: Sedmay-Lidis.
- S.a (2006). *Los niños dibujan...según Luquet*. Obtenido el 06 de octubre de 2007 disponible en <http://www.osplad.org.ar/mundodocente/mundodocente2006/experiencias/notas/feb06/haciaunadidactica.htm>
- S.a (2007) Obtenido el 15 de diciembre de 2007, disponible en http://www.canalesla-verdad.es/panorama/reportaje_080104/shtm.
- Sáinz, A. (2002). *El arte infantil (Conocer al niño a través de sus dibujos)*. México: Eneida.
- Sánchez, P. (2007). *Dramatización y teatro infantil*. Obtenido el 17 de octubre de 2008, disponible en http://html.rincondelvago.com/dramatizacion-y-teatro-infantil_pilar-sanchez-santamarta.html
- Santrock, J. (s.f). *Psicología del Desarrollo, El Ciclo Vital (10° ed)*. México: McGrill University.
- Ulloa, A. (1992). *Kipará: Dibujo y pintura dos formas EMBERA de representar el mundo*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Wallon, H. (1987) *Psicología y educación del niño (Una comprensión dialéctica del desarrollo y la Educación infantil)*. Madrid: Visor-Mec.

Ziegler, C. (2008). *El valor de los cuentos como parte de la educación y la vida familiar*.
Obtenido el 17 de octubre de 2008, disponible en
<http://cuentosparadormir.com/content/page/el-valor-de-los-cuentos-como-parte-de-la-educacion-y-la-vida-familiar>



Aneros



Instrumento diseñado para la medición

Test para analizar dibujos infantiles y detectar la características de miedo.	
Instrucciones: pedirle al niño que realice un dibujo de lo que más les produce miedo.	
Niños entre 5 y 6 años de edad	
Ítems Evolutivo: Capacidad Intelectual de Ejecución	Pts.
Miedo a la oscuridad	
Lugares oscuros	2
Monstruos	2
Fantasma	2
Túnel	2
Figuras grotescas	2
Brujas	1
Esqueletos/carabelas/momias	2
Bombillos	1
Duendes	1
Velas	2
Noche	2
Luna-estrellas	1
Animales (mamíferos, insectos, roedores, reptiles, arácnidos)	2
Animales de la noche (lobos, vampiros)	2
Miedo a las inyecciones	
Inyectadoras	2
Bata blanca	2
Doctor- enfermera	2
Consultorio	2
Cama	1
Curitas	1
Sangre	1
Colores empleados	
Amarillo	1
Lila	1
Rojo	2
Rosa	1
Azul claro	1
Azul oscuro	3
Blanco	1
Verde claro	1
Verde oscuro	2
Marrón	1

Morado	3
Negro	3
Gris	3
Ítems Emocionales: Actitud, miedo, temor	
Signos Cualitativos	
Línea base	3
Transparencias	3
Mirada de reojo	3
Nubes-lluvia	3
Líneas fragmentadas o esquiadas	1
Omisiones	
Nariz	3
Boca	3
Piernas	3
Pies	3
Brazos y manos	
Brazos cortos	3
Brazos pegados a los costados del cuerpo	3
Manos seccionadas	3
Indicadores emocionales	
Integración pobre de las partes de la figura	3
Sombreado de toda la cara	3
Sombreado de parte de la cara	3
Sombreado del cuerpo y/o extremidades	2
Intensidad del trazo	
Trazos fuertes	3
Trazos intermedios	2
Trazos débiles	3
Ubicación del dibujo	
Inferior de la pagina	3
Sector izquierdo	2
Sector derecho	1
Plano con el cual dibuja	
De derecha a izquierda	3
De izquierda a derecha	0
Personajes en intervención	
Presentes en la intervención (narraciones y/o intervención)	0
Ausentes en la intervención (narraciones y/o intervención)	1

Anexo 2

Entrevista semiestructuradas a niños entre cinco y seis años para detectar la característica de miedo.

2) ¿Sabes qué es el miedo? / ¿Qué es?

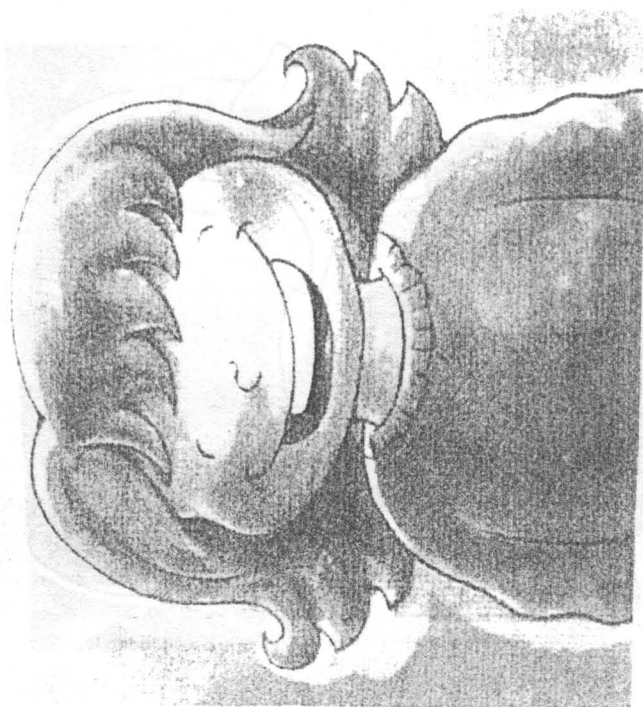
3) ¿Has sentido miedo alguna vez?

4) ¿Qué cosas te dan miedo?

5) ¿Por qué eso te da miedo?

6) ¿Qué sientes cuando tienes miedo? / ¿Cómo haces cuando tienes miedo?

1



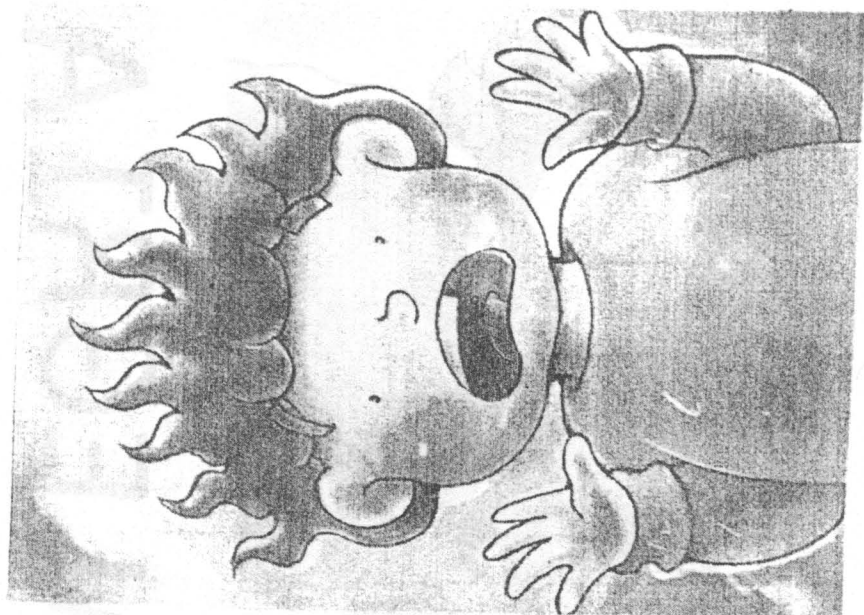
ALEGRIA

2



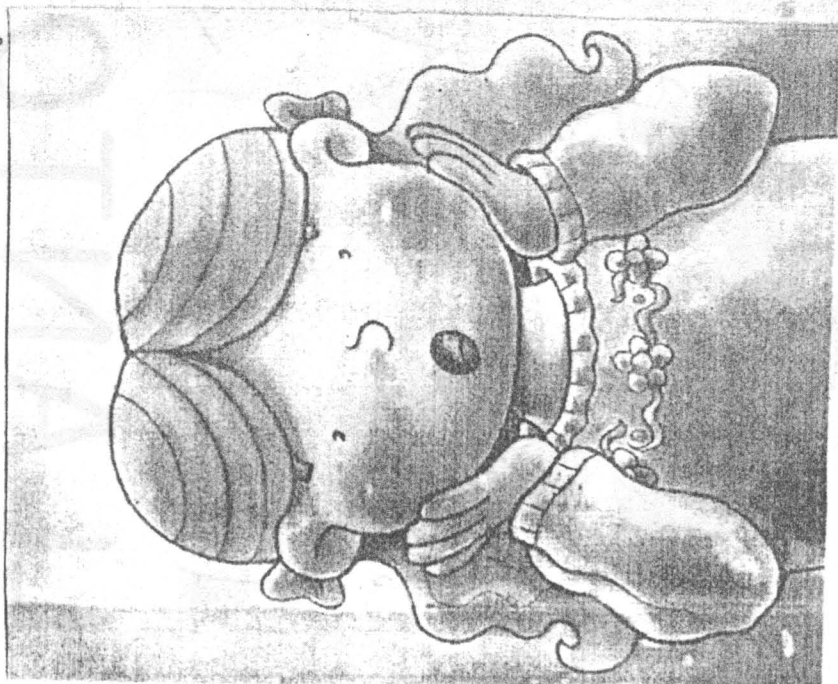
LLANTO

3



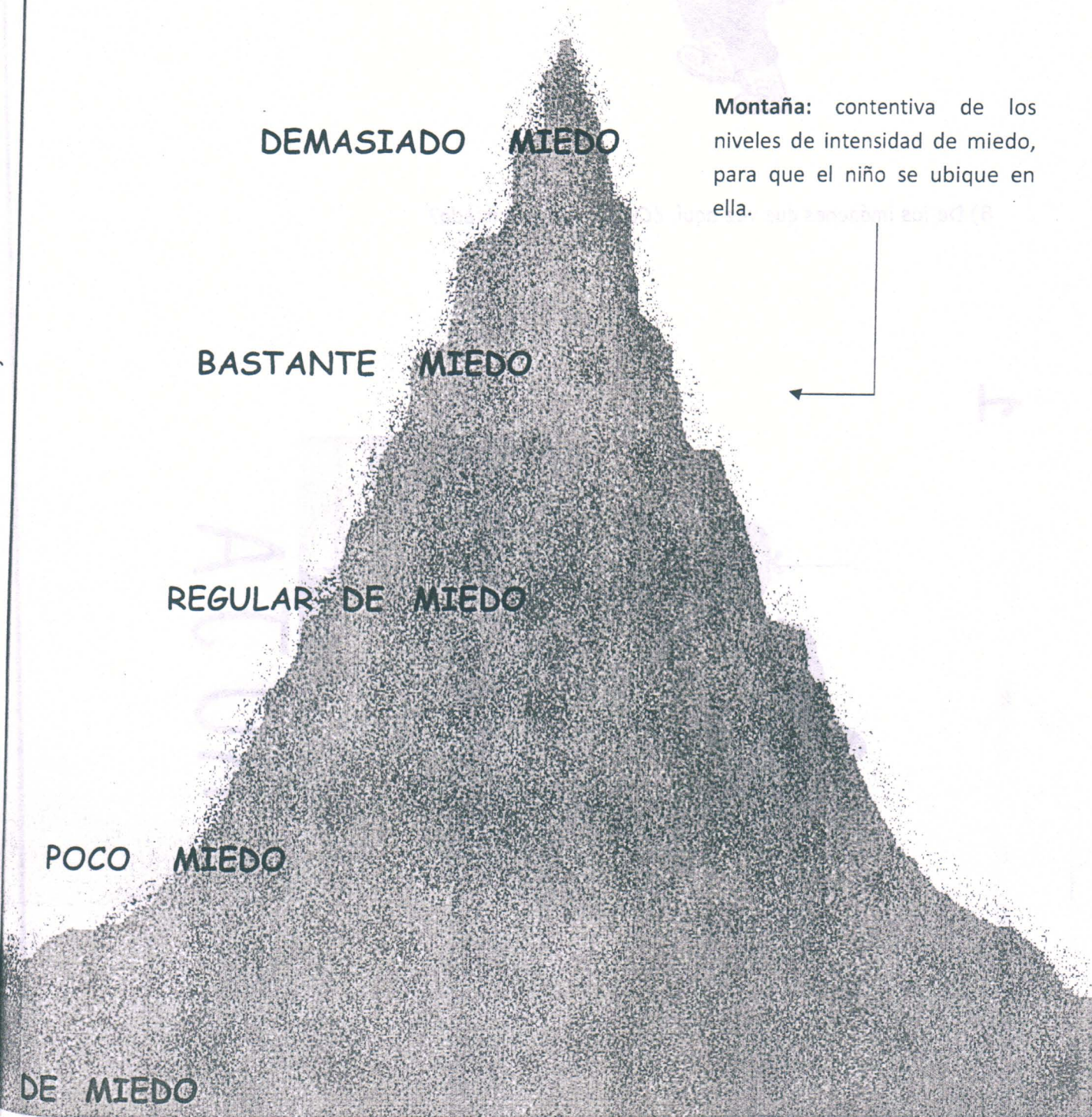
SUSTO

4



PREOCUPACIÓN

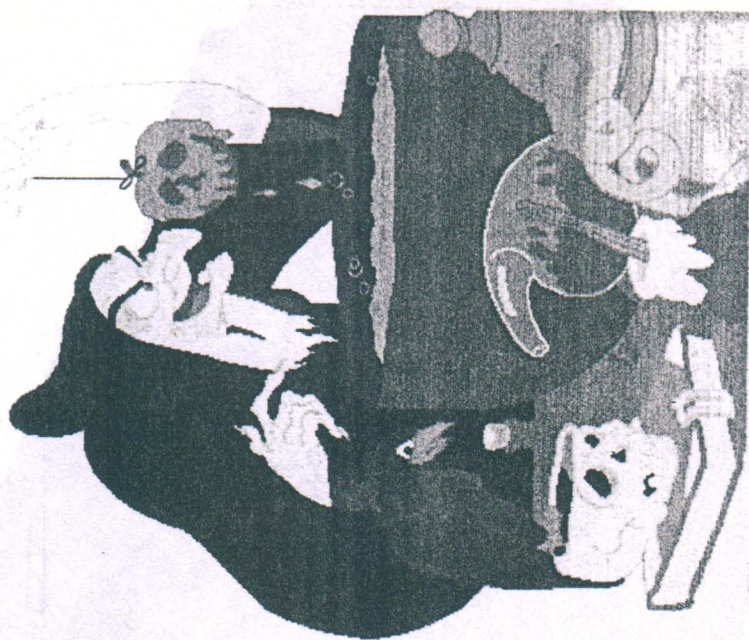
7) ¿Qué tanto miedo te da eso? (donde el niño colocara el escalador de acuerdo a la intensidad de su miedo).





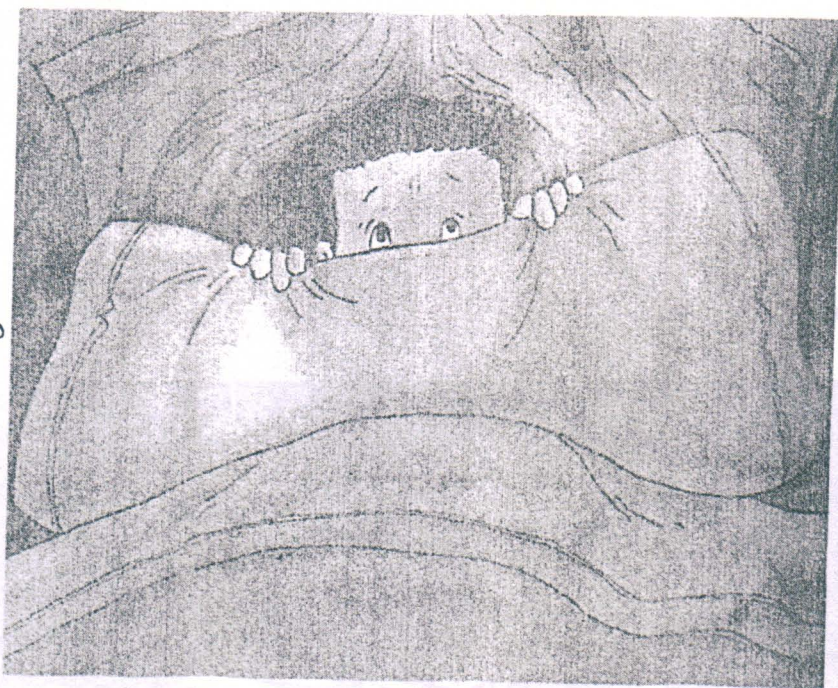
Escalador: Imagen para ser recortada y colocada en la montaña por niños de acuerdo a la intensidad de miedo la pregunta en la montaña

8) De las imágenes que vez aquí, ¿Cuál te da más miedo?



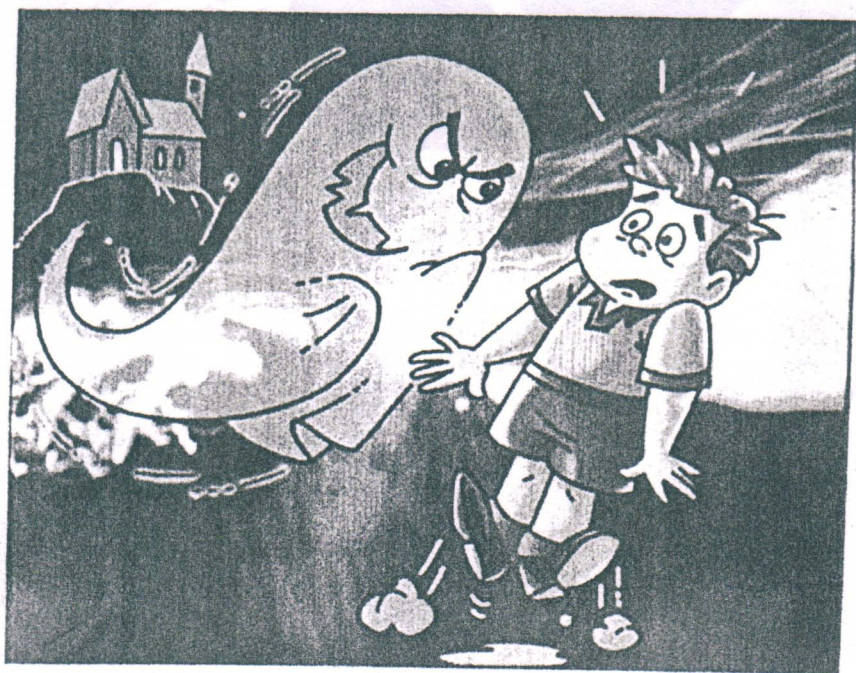
BRUJA

2



OSCURIDAD

3



FANTASMA

7



VAMPIRO

5



MOMIA

6



MONSTRUOS



Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación

Ciudadana

Nelbis Uzcátegui

Docente de aula en la U. E "Dr. Ramón Reinoso Núñez"

Presente.-

Yo, Yariani Barreat, venezolana, con cedula de identidad número 6.563.621, docente de la Facultad de Medicina y tutora de Mariei Rojas, venezolana, con cedula de identidad número 17.523.657, estudiante de la Facultad de Humanidades y Educación, mención Educación Preescolar de la Universidad de Los Andes; me dirijo a usted, con un saludo cordial y a la vez, solicito por favor, permitan a la estudiante de pregrado antes mencionada realizar las actividades pertinentes a la memoria de grado **"PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIRIGIDO A MODIFICAR LA CONDUCTA DE MIEDO DE NIÑOS/AS DE EDUCACIÓN INICIAL"** en la institución a su cargo.

Sin más a que hacer referencia, me despido

Atentamente



Universidad de Los Andes
FACULTAD DE MEDICINA
Centro de Investigaciones
PSICOLÓGICAS

Anexo 3

Barreat



Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación

Ciudadana

Lisbeth Molina

Docente de aula en el C. E. I "Simón Rodríguez"

Presente.-

Yo, Yariani Barreat, venezolana, con cedula de identidad número 6.563.621, docente de la Facultad de Medicina y tutora de Mariel Rojas, venezolana, con cedula de identidad número 17.523.657, estudiante de la Facultad de Humanidades y Educación, mención Educación Preescolar de la Universidad de Los Andes; me dirijo a usted, con un saludo cordial y a la vez, solicito por favor, permitan a la estudiante de pregrado antes mencionada realizar las actividades pertinentes a la memoria de grado **"PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIRIGIDO A MODIFICAR LA CONDUCTA DE MIEDO DE NIÑOS/AS DE EDUCACIÓN INICIAL"** en la institución a su cargo.

Sin más a que hacer referencia, me despido

Atentamente



Universidad de Los Andes
FACULTAD DE MEDICINA
Centro de Investigaciones
PSICOLOGICAS

Yariani Barreat

Anexo 4

Mérida, 03 de octubre de 2008

Ciudadana

Lic. Raquel L. de Araujo (Msc)

Directora Encargada del C. E. I "Simón Rodríguez"

Presente.-

Yo, Yariani Barreat, venezolana, con cedula de identidad número 6.563.621, docente de la Facultad de Medicina y tutora de Mariel Rojas, venezolana, con cedula de identidad número 17.523.657, estudiante de la Facultad de Humanidades y Educación, mención Educación Preescolar de la Universidad de Los Andes; me dirijo a usted, con un saludo cordial y a la vez, solicito por favor, permitan a la estudiante de pregrado antes mencionada realizar las actividades pertinentes a la memoria de grado **"PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIRIGIDO A MODIFICAR LA CONDUCTA DE MIEDO DE NIÑOS/AS DE EDUCACIÓN INICIAL"** en la institución a su cargo.

Sin más a que hacer referencia, me despido

Atentamente



Universidad de Los Andes
FACULTAD DE MEDICINA
Centro de Investigaciones
PSICOLÓGICAS

Yariani Barreat

Anexo 5



HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
MÉRIDA VENEZUELA

Ciudadano/a
Representante

En el Centro de Educación Inicial "Simón Rodríguez"
Presente.-

Apreciado/a representante:

Tengo el agrado de dirigirme a usted, en la oportunidad de solicitar su valiosa colaboración en el proceso de formación de alumnas y alumnos de la Universidad de Los Andes. La presente es para constatar que, la bachiller **MARIEL ASUNCIÓN ROJAS PEÑA**, cedula de identidad número 17.523.657, es estudiante de la Facultad de Humanidades y Educación, Mención Educación Preescolar, además es tesista de la memoria de grado "**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIRIGIDO A MODIFICAR LA CONDUCTA DE MIEDO EN NIÑOS/AS DE EDUCACIÓN INICIAL**", de la cual soy tutora.

Por tal motivo, espero contar con su colaboración en la perceptibilidad para otorgarle permiso a su representado/a para salir de la institución educativa desde las 8:45 a. m hasta las 11:00 a. m durante un lapso no mayor a dos semanas, para que la estudiante ejecute de manera práctica la memoria de grado antes mencionada, mientras contribuye a la superación de la conducta de miedo de su hijo/a.

Sin otro particular, y agradeciendo de antemano su atención a la presente me despido de usted,

Atentamente


Yariani Barreat
Universidad de Los Andes
FACULTAD DE MEDICINA
Centro de Investigaciones
PSICOLÓGICAS

Anexo 6



Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación

Ciudadanos

TALLER DE TÍTERES Y MARIONETAS ULA

Presente.-

Tengo el agrado de dirigirme a ustedes, primeramente para saludarlos, felicitándolos por su noble trabajo. Luego, para solicitar su colaboración a través de una presentación de títeres el día miércoles 15 de octubre del presente año, y de ser posible mediante el préstamo de escenario en el cual se ubica el taller en días precederos, es decir, 13 y 14 de octubre de 2008. Lo anteriormente descrito con el fin de ejecutar la memoria de grado titulada **"PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIRIGIDO A MODIFICAR LA CONDUCTA DE MIEDO EN NIÑOS/AS DE EDUCACIÓN INICIAL"**, la cual realizo como estudiante de pregrado de Educación Preescolar en la Universidad de Los Andes, la misma, es tutoriada por la Doctora Yariani Barreat.

Los actos serán dirigidos a niños/as entre cinco (5) y seis (6) años de edad, pertenecientes al Centro de Educación Inicial "El Educador" y Centro de Educación Inicial "Simón Rodríguez"

Sin otro particular, y agradeciendo de antemano su atención a la presente me despido de usted,

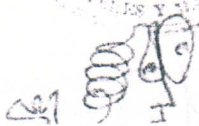
Atentamente

Mariel A. Rojas Peña
C. I 17.523.657



Universidad de Los Andes
FACULTAD DE MEDICINA
Centro de Investigación
PSICOLÓGICA

Yariani Barreat
(Prof. Tutora)



Anexo 7

AUTORIZACIÓN

Yo, _____, C. I _____, representante legal de _____, estudiante del Centro de Educación Inicial "Simón Rodríguez", **AUTORIZO** a la tesista **MARIEL ROJAS, y LIC. LISBETH MOLINA** (docente de aula), para retirar de la institución a mi representado/a a fin de retirar de la institución a mi representado/a para realizar actividades referentes al **"PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA MODIFICAR LA CONDUCTA DE MIEDO EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL"**.

Dichas actividades se van a realizar en un lapso comprendido de tres (3) días en el turno de la mañana.

Representante

Tesista

Lic., Lisbeth Molina

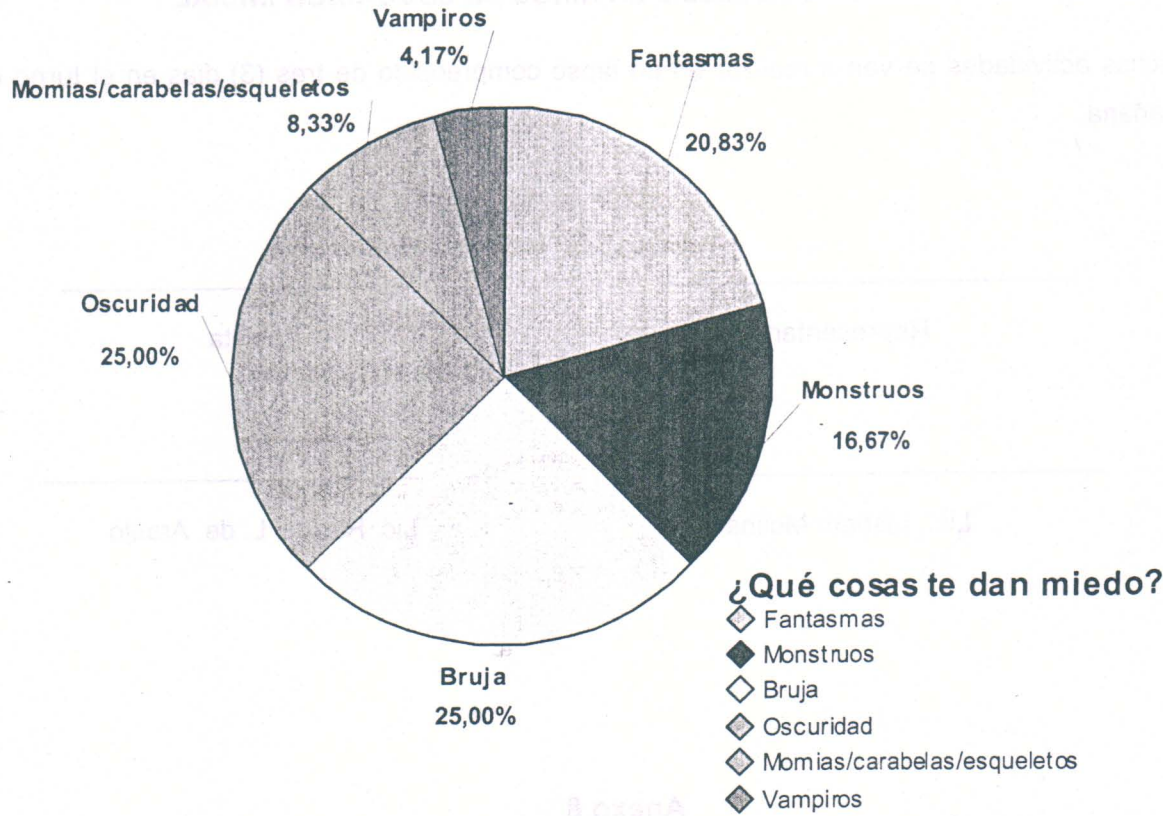
Lic. Raquel L. de Araujo

Anexo 8

Verificando el miedo más común en niños entre cinco y seis años de edad, a través de la entrevista Pre - Intervención

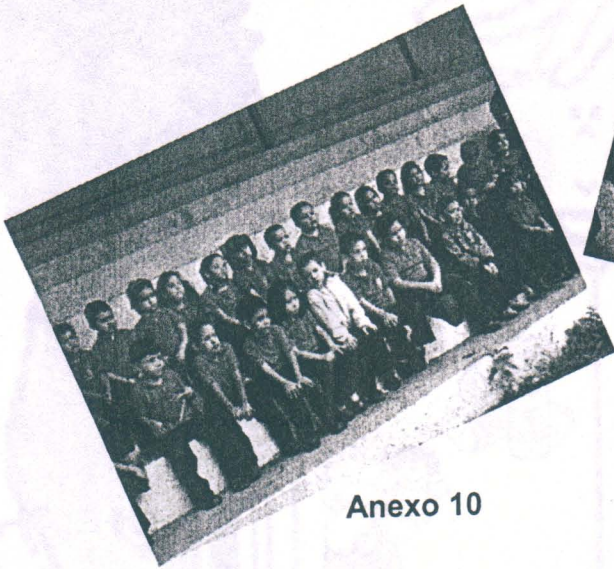
**Ambos Grupos
(Control - Experimental)**

Pre - Intervención

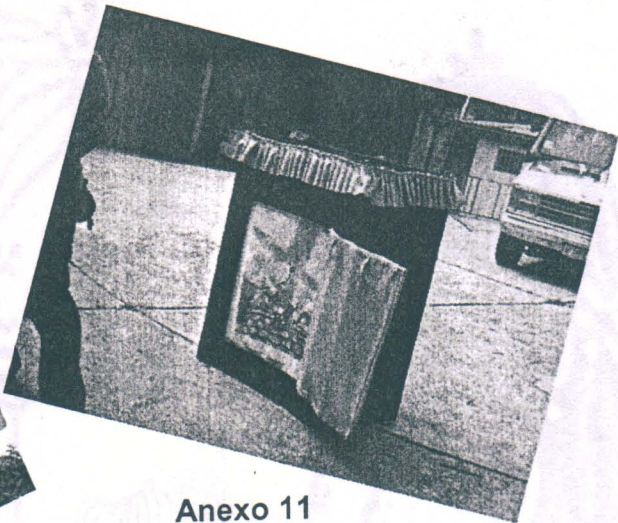




Programa de Intervención



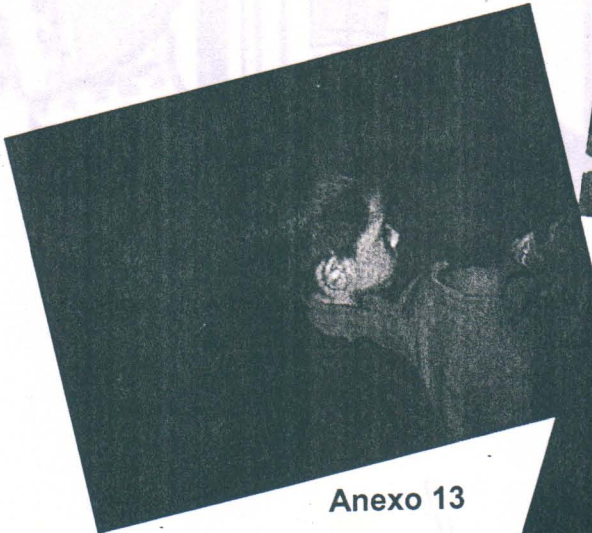
Anexo 10



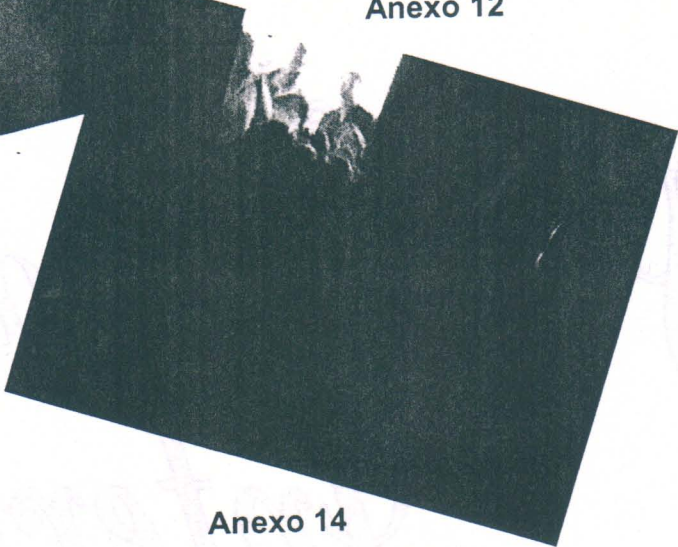
Anexo 11



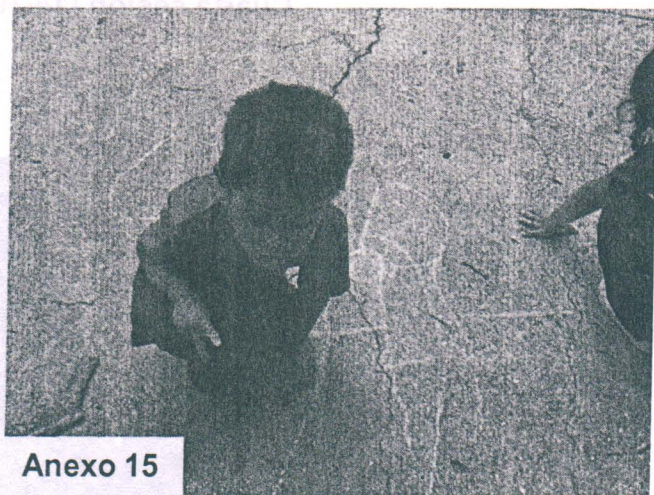
Anexo 12



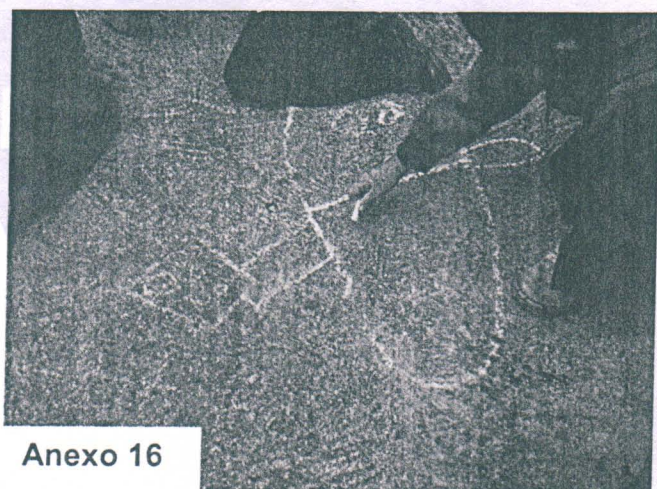
Anexo 13



Anexo 14



Anexo 15

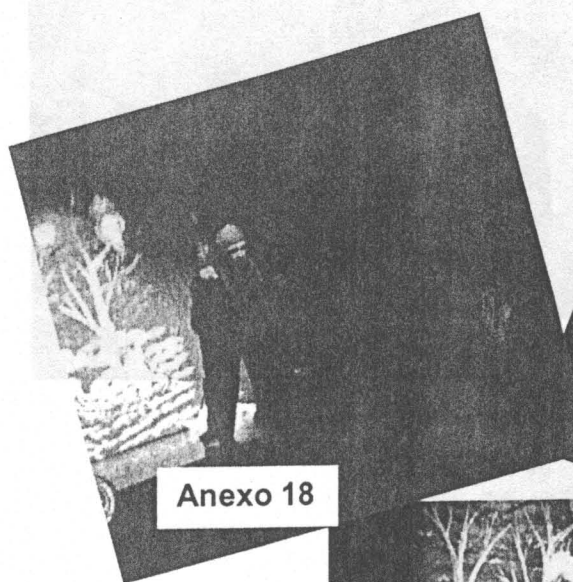


Anexo 16

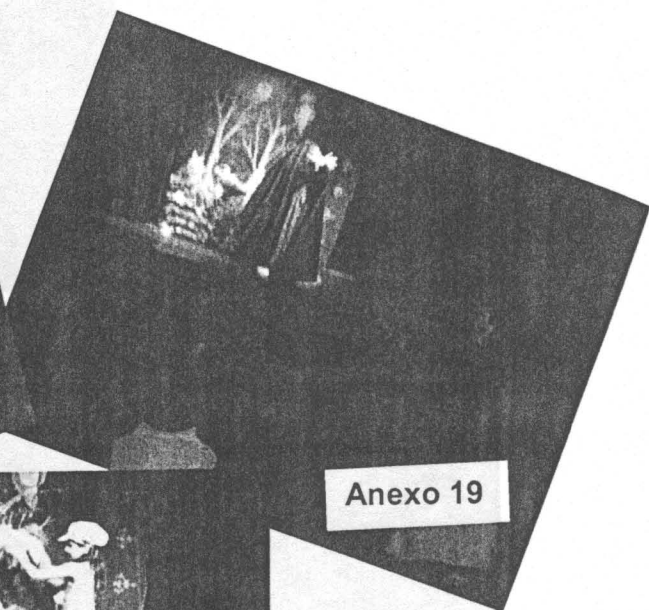


Anexo 17

Cuarta sesión (14/10/2008)



Anexo 18



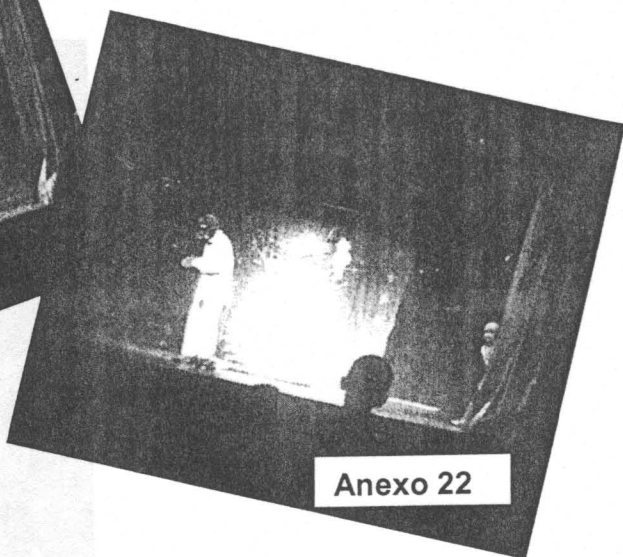
Anexo 19



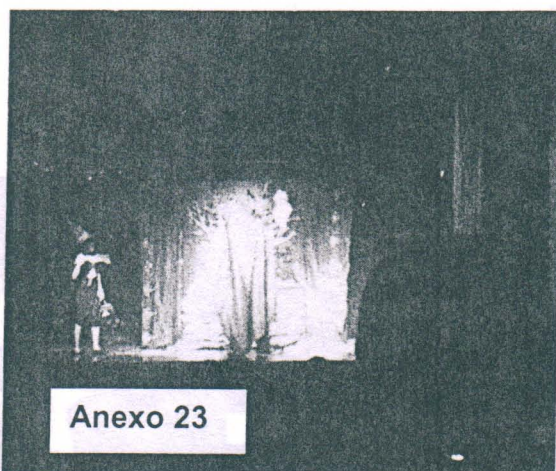
Anexo 20



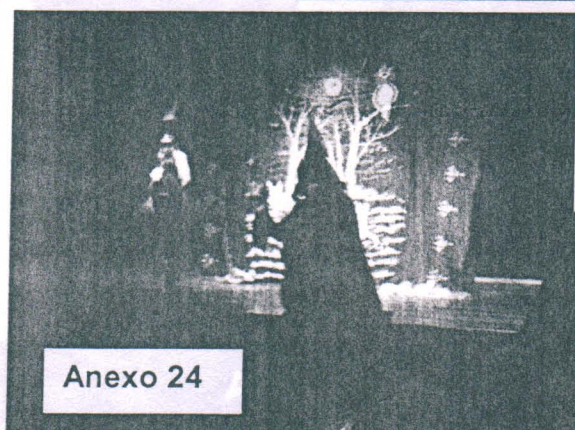
Anexo 21



Anexo 22



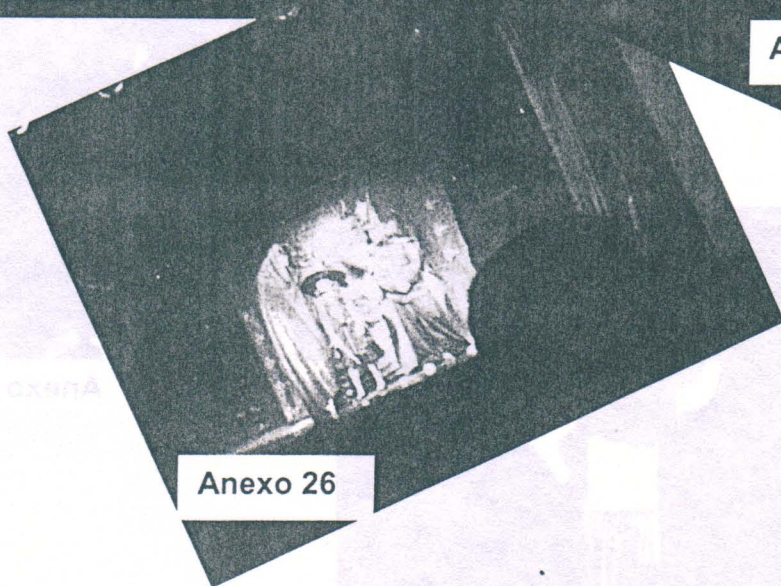
Anexo 23



Anexo 24

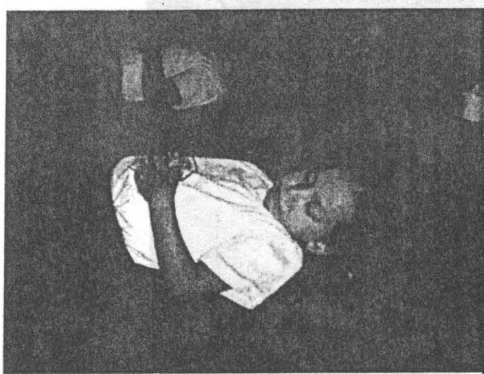


Anexo 25

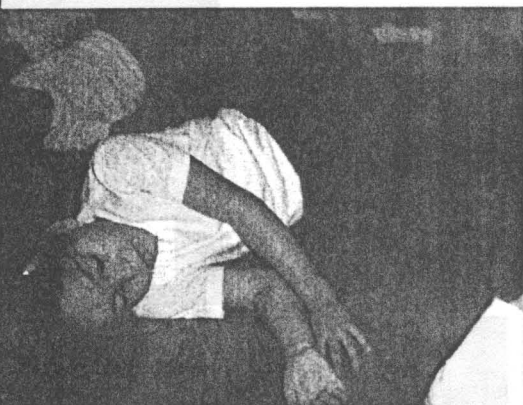


Anexo 26

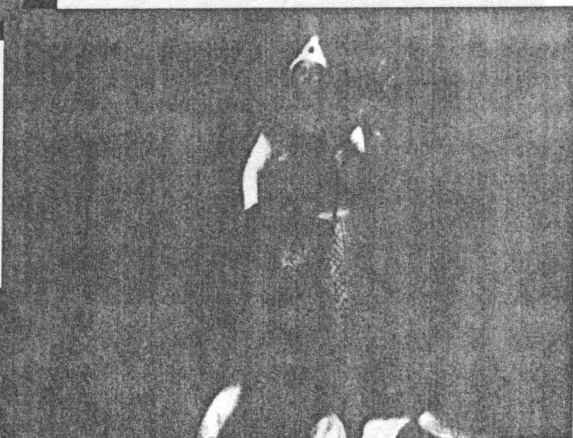
Anexo 27



Anexo 28



Anexo 29

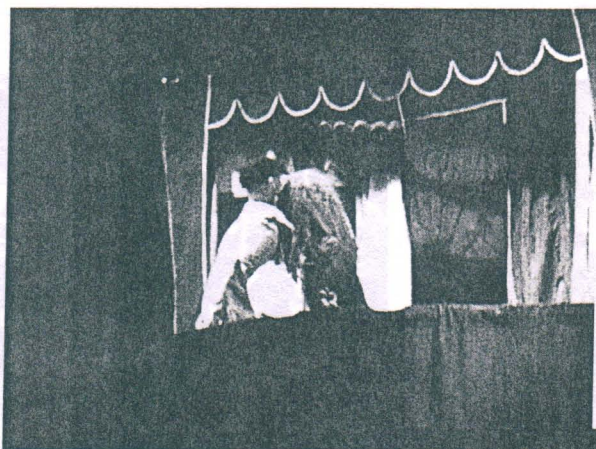


Anexo 30

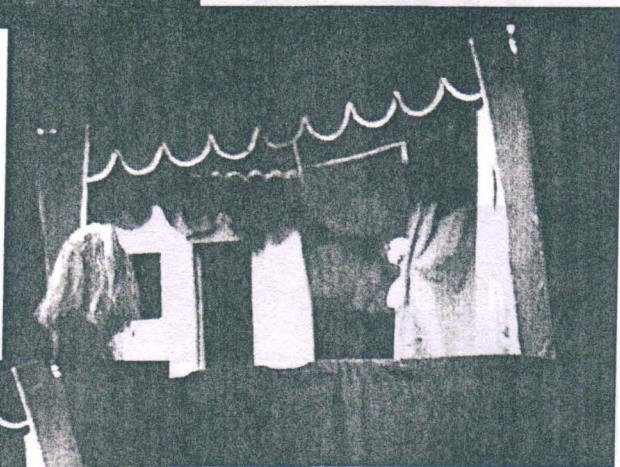


Anexo 31

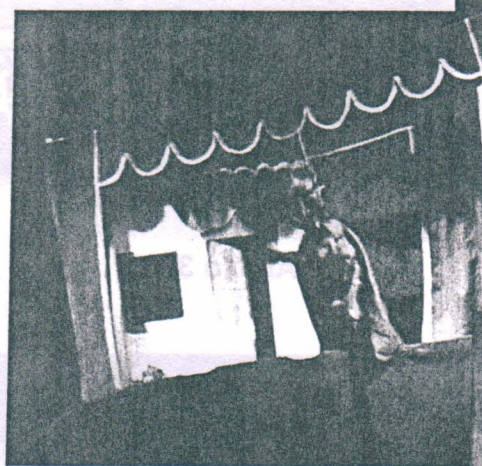
Anexo 32



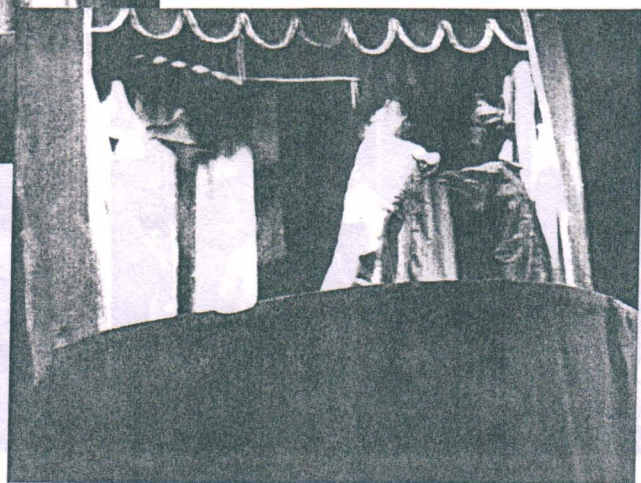
Anexo 33



Anexo 34



Anexo 35



Araeventos (presente en todas las sesiones de intervención)



Anexo 36



Anexo 37



Anexo 38



Anexo 39



Anexo 40



Anexo 41



Pre - Dibujos Intervención

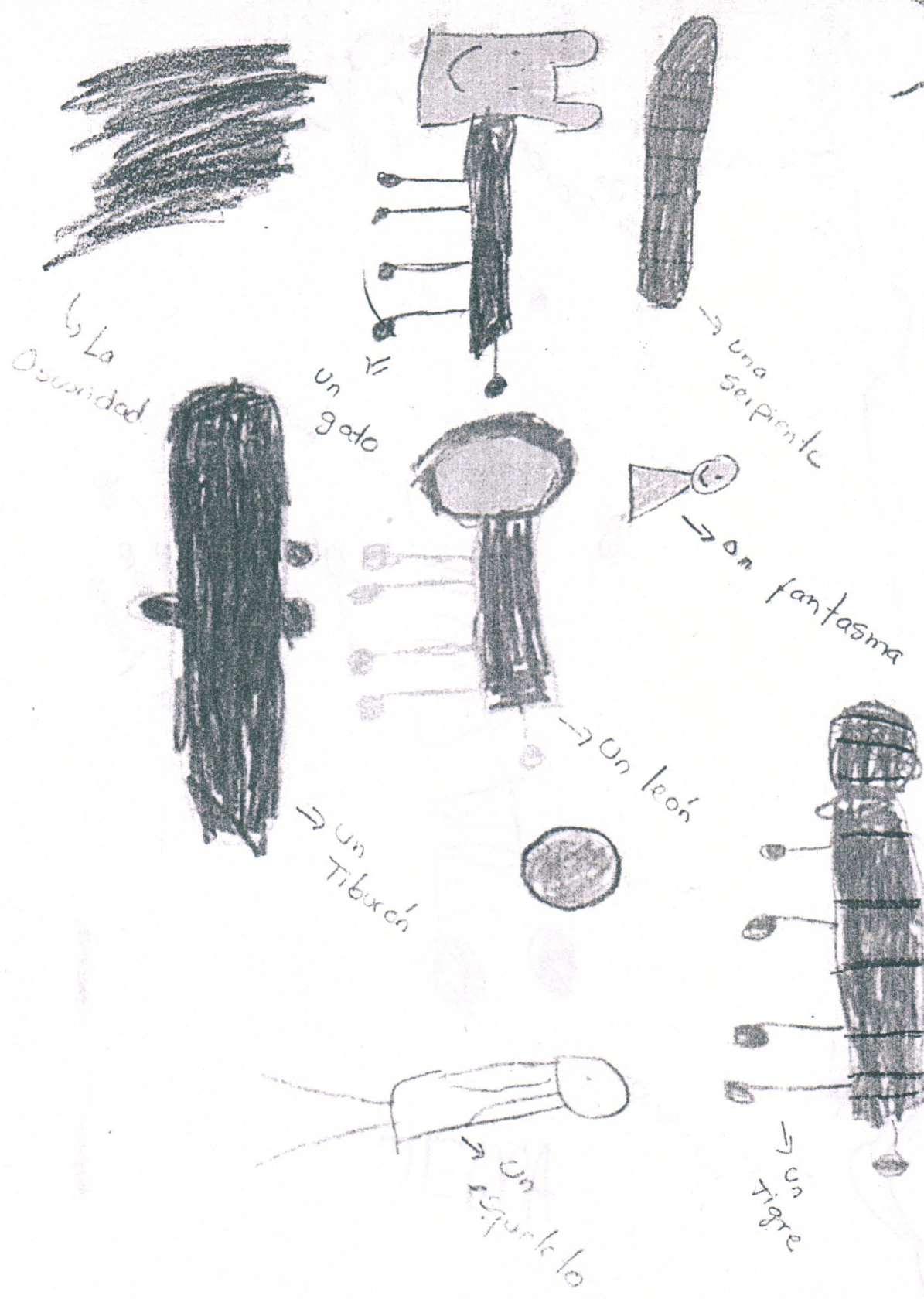


→ Oscuridad



Anexo 43. Sujeto 7. Fase Pre – intervención. Grupo Experimental

ANGELIX

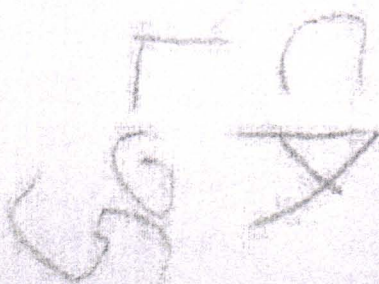




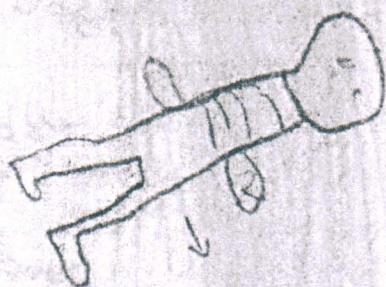
↳ Un
Esqueleto

↳ la
Oscuridad
que me da
miedo

↳ Nada.



⇒ No sé.



A mí me da
miedo el esqueleto



→ on hombre
sin cabeza.



Dos chagui,
chaguti.



Anexo 48. Sujeto 12. Fase Pre – intervención. Grupo Control



Anexo 49. Sujeto 23. Fase Pre – intervención. Grupo Control



Dibujos *Post - Intervención*

y el cielo

También

→ Un arcoíris

→ un gato
de
basura

→ un árbol

→ Un sol

ADÍAOA

→ una flor
con
bichos

→ una mariposa
¡Ah! grama



Un esqueleto

Y en moribundo

C
A
R
L
O

Mamá



↓
Este es
el cielo que
se está atardeciendo



→ Esta soy
yo
y estoy
asustada
por el
atacarlo

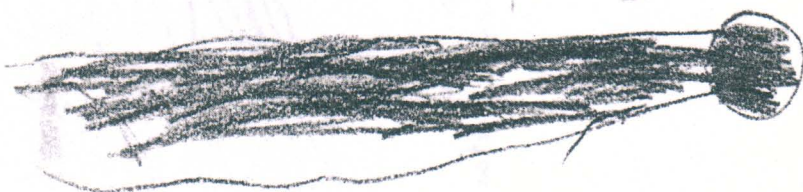


→ Este es el
atacarlo



El
chaguiti
que me da
más miedo

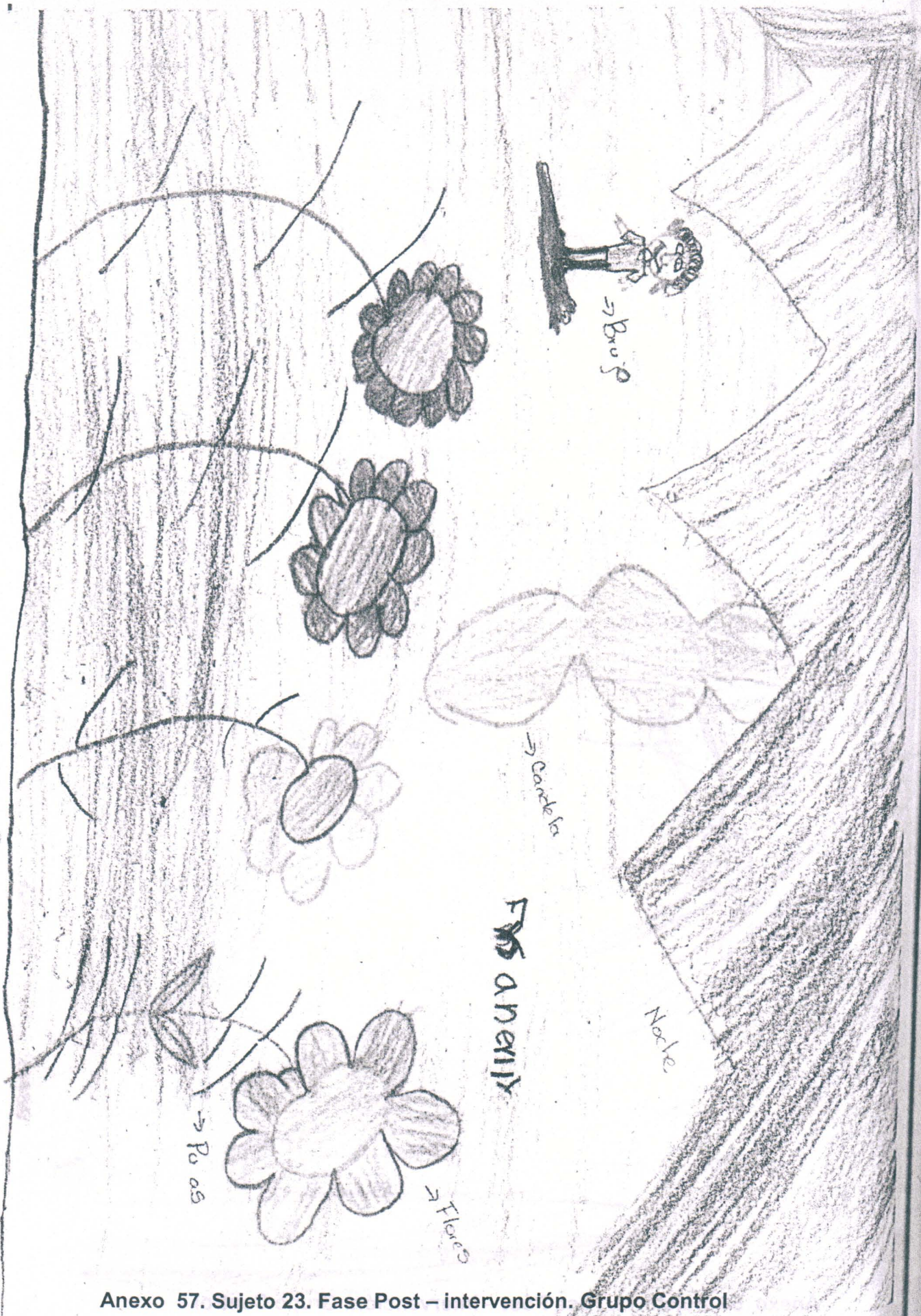
El hombre
sin cabeza
que le
cortaron
la cabeza





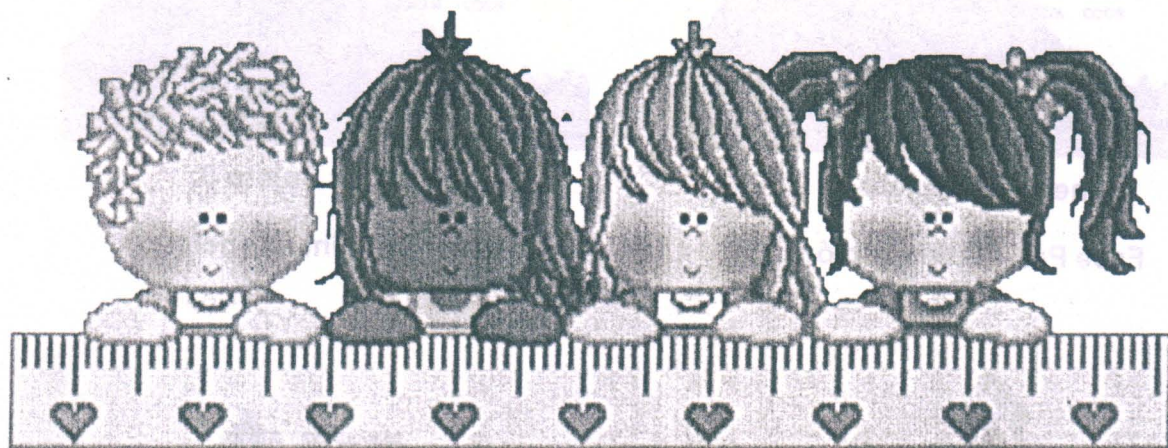
← apor h
Oscuro

→ Un bachaco



Anexo 57. Sujeto 23. Fase Post – intervención. Grupo Control

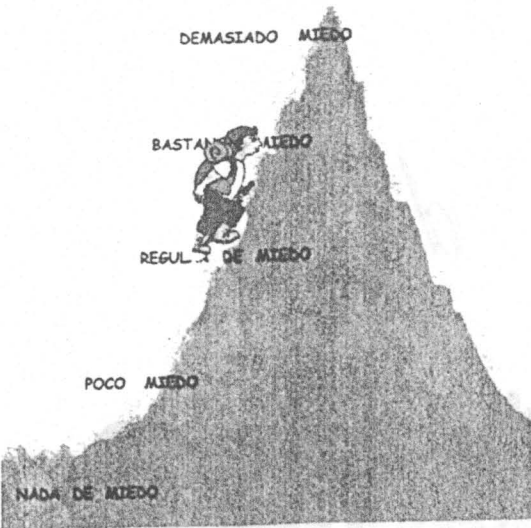
Escala de



Diferencial

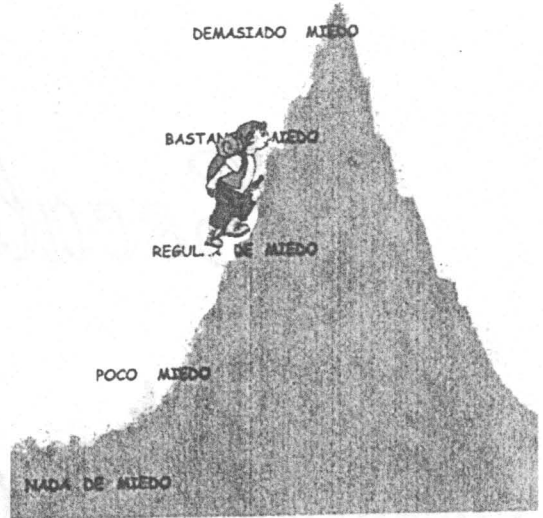
Semántico

Intensidad de miedo expresada por niños integrantes del Grupo Experimental



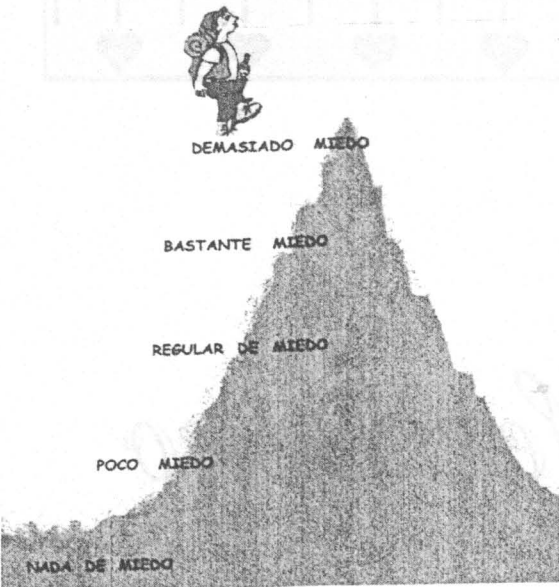
Anexo 58. Sujeto 3.

Fase Pre - intervención.



Anexo 59. Sujeto 3.

Fase Post - intervención



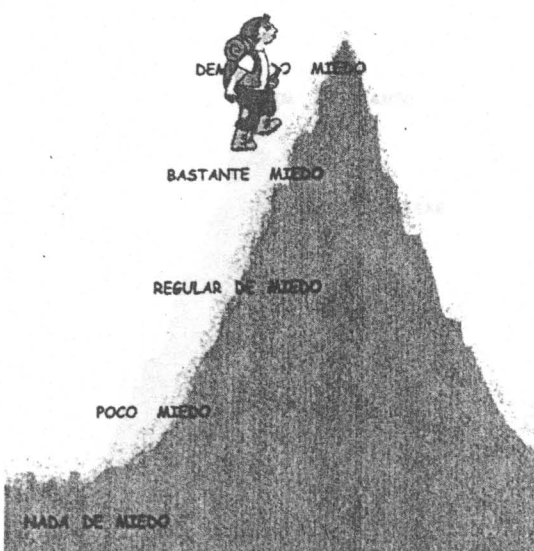
Anexo 60. Sujeto 5.

Fase Pre - Intervención



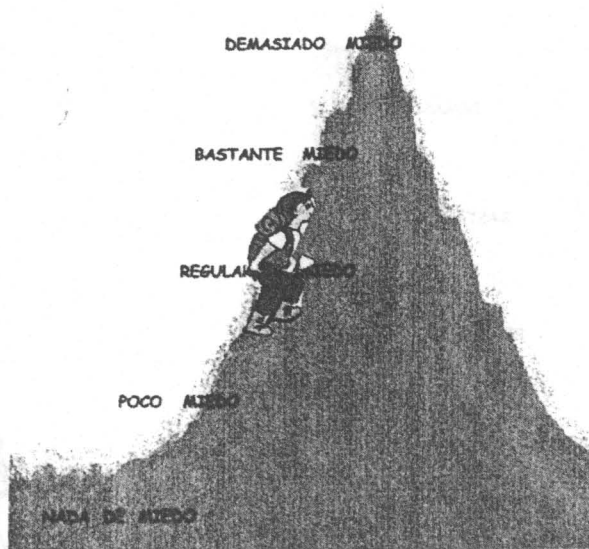
Anexo 61. Sujeto 5.

Fase Post - intervención



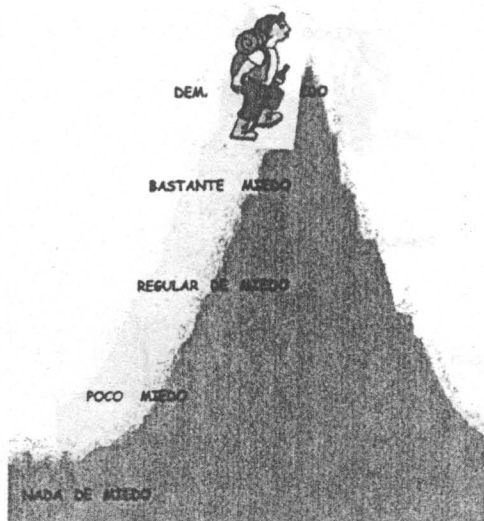
Anexo 62. Sujeto 7.

Fase Pre - intervención



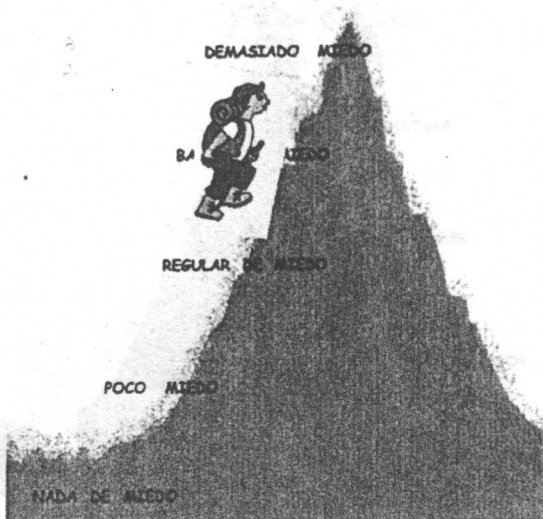
Anexo 63. Sujeto 7.

Fase Post - intervención



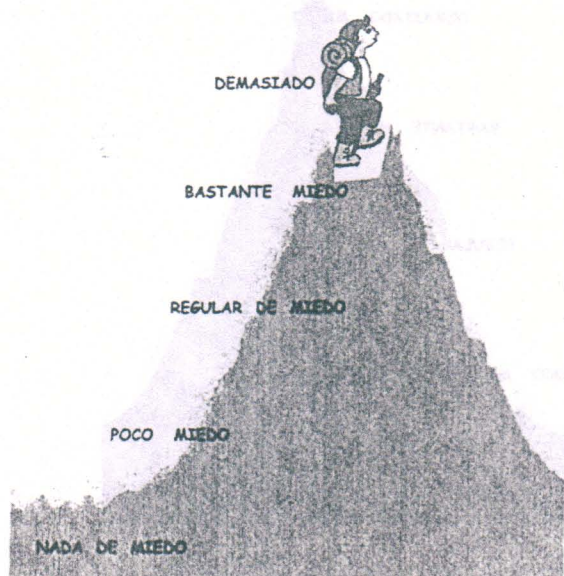
Anexo 64. Sujeto 8.

Fase Pre - intervención

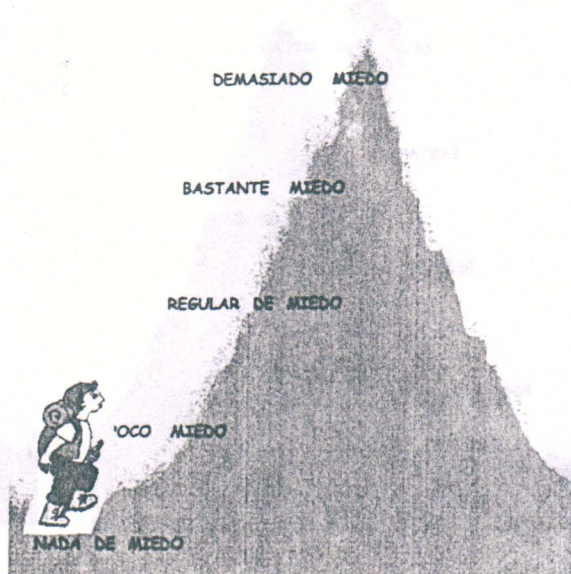


Anexo 65. Sujeto 8.

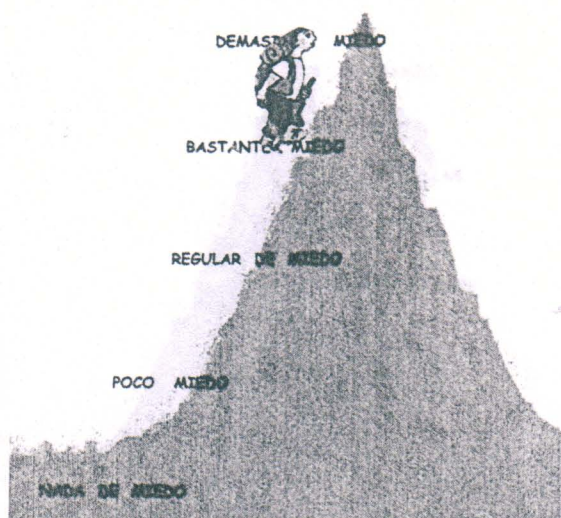
Fase Post - intervención



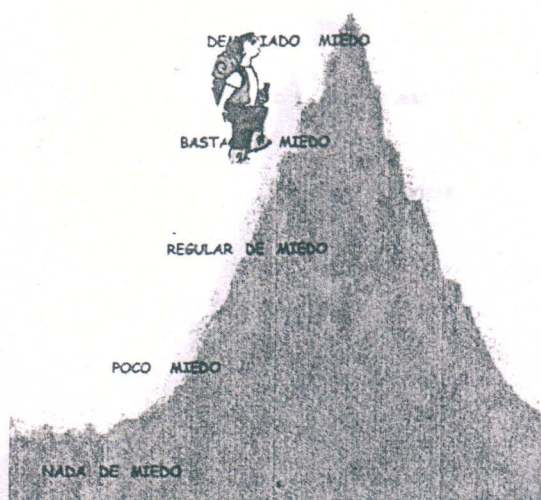
Anexo 66. Sujeto 9.
Fase Pre - intervención



Anexo 67. Sujeto 9.
Fase Post - intervención

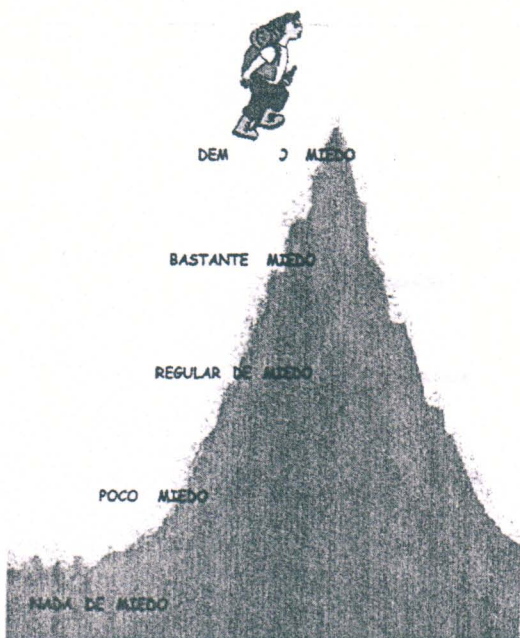


Anexo 68. Sujeto 10.
Fase Pre - intervención



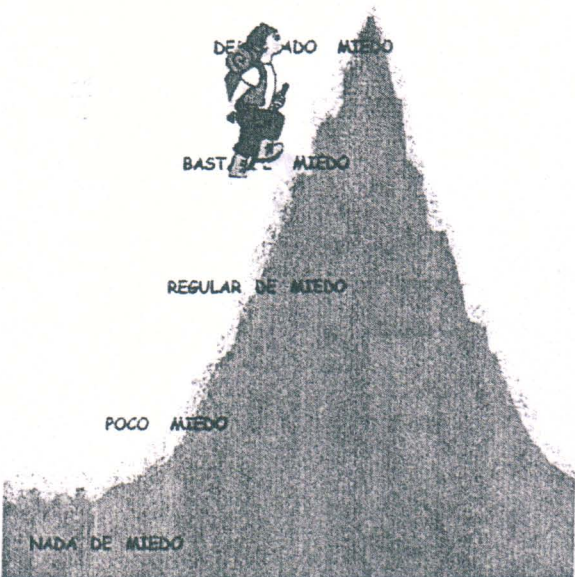
Anexo 69. Sujeto 10.
Fase Post - intervención

Intensidad de miedo expresada por niños integrantes del Grupo Control



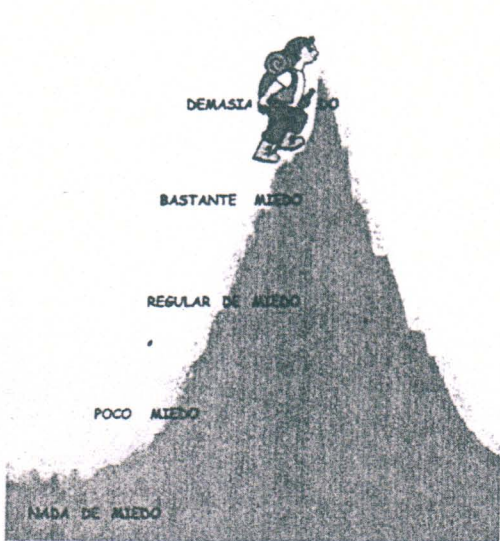
Anexo 70. Sujeto 11.

Fase Pre - intervención



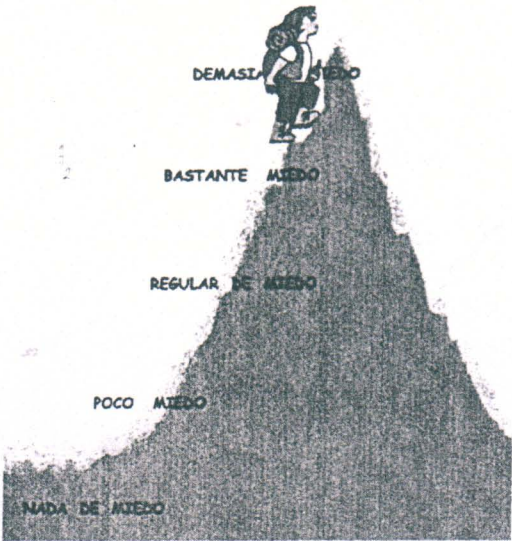
Anexo 71. Sujeto 11.

Fase Post - intervención



Anexo 72. Sujeto 12.

Fase Pre - intervención



Anexo 73. Sujeto 12.

Fase Post - intervención