



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

"FOMENTANDO EL DESARROLLO INTEGRAL EN NIÑOS EN
EDAD ESCOLAR A TRAVÉS DE TALLERES DE
MODIFICACIÓN DE CONDUCTA Y DESARROLLO
SOCIOEMOCIONAL"

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A:
ADRIANA PRISCILA GALICIA CONDE

ASESORA DOCTORA MARIANA GUTIÉRREZ LARA



MÉXICO, D.F.

2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A la memoria de Mamá Licha,
Gracias por ser mi ángel guardián durante toda mi vida, se que nunca
dejarás de serlo. Siempre te llevo en mi corazón.

A Dios, Gracias por darme el don de la vida, por brindarme la dicha de
estar rodeada de personas maravillosas, por la oportunidad de seguir
creciendo y cuidar cada paso que doy.

A mi padre, Gracias por todo tu amor, por la entrega y tenacidad con
que nos has enseñado a ser personas de bien, gracias por esforzarte en
hacerme crecer como persona y profesional, por todo lo que me has dado.
Gracias por ser mi ejemplo a seguir...Te admiro y te amo
profundamente.

A mi madre, Gracias por llenarme día a día de cariño y comprensión, por
todos tus consejos y aliento en momentos difíciles, por toda la fe y el
empeño que pones en cada acto que realizas, gracias por tu paciencia y
apoyo incondicional.
Te amo mami, eres una mujer excepcional.

A Edy, Gracias por estar conmigo en las buenas y en las malas, por la confianza y sensibilidad que me brindas, por todo el amor y la alegría que compartimos. Gracias por creer en mí. Te amo hermanita, gracias por ser mi mejor amiga.

A Fred, Gracias por tus consejos, por estar siempre pendiente de mi bienestar, por todo tu cariño y sinceridad con la que me proteges en todo momento, gracias por amarnos tanto.
Gracias por ser un hombre del cual me siento orgullosa.

A Dianis, Gracias nena por la alegría que inyectas a mis días, por la confianza que me das, por tus sonrisas y tu noble corazón que me motiva a ser una mejor persona.
Te adoro y te amo, siempre serás mi niña favorita en el mundo.

A mis abuelos,
Gracias Mamá Lupe por tanto cariño y sonrisas, por ser una mujer de lucha constante, por dar todo por tu familia... eres una mujer maravillosa.
Gracias Papá Lul por nuestras charlas interminables que tantas cosas me enseñan, por todo el cariño con el que me brindas un consejo. Eres un hombre encantador.

A mis tíos y tías, Gracias por todo el cariño y la confianza que me brindan, gracias por compartir sus alegrías y tristezas conmigo. Gracias por ser parte fundamental de mi vida y construir la hermosa familia que somos, los adoro.

A mis primos, Gracias pequeños por toda la alegría y diversión que hemos compartido, por todos los momentos inolvidables que he vivido con cada uno de ustedes, saben que son mi adoración.

A Juan Francisco, por todo el cariño, respeto y confianza que nos tenemos, por tu ayuda incondicional en todo momento; gracias por compartir lo cotidiano y extraordinario de la vida. Gracias por haber formado parte de este proyecto, de sobra sabes todo lo que significas para mí.

A David Peñaloza, niño mil gracias por tu cariño, por la amistad que hemos mantenido desde hace mucho tiempo, gracias por apoyarme y muy especialmente por tu enorme paciencia y tu gran corazón que intervinieron en este proyecto. Te quiero mucho.

A Elías Díaz, gracias por todo el interés y esmero que le dedicaste a este trabajo, por haberme motivado a buscar la excelencia en las cosas que hago. Gracias por compartir momentos tan importantes de mi vida y por todo el cariño que nos tenemos, te quiero.

A Bet, Arely, Vicky, Yesica, Eduardo y Victor, por compartir parte de sus vidas conmigo, por ser mis colegas más queridos, por tantas sinapsis que nos unen, Gracias por recuerdos tan gratos, por estar juntos en las buenas y en las malas, por todo su cariño, confianza y sobre todo por la gran amistad que perdura.

A Oralia, Mony, Ismael y Javier, gracias por creer en mi, por apoyar todos mis proyectos y formar parte de ellos, por su confianza, su interés, su alegría y su cariño a lo largo de muchos años. Gracias por formar parte de mi.

Al Colegio Líber de México, gracias por la oportunidad brindada para la realización de este trabajo, pero sobre todo por la enorme calidad humana de sus directivos y profesores. Gracias por brindarme bases sólidas para mi formación profesional.

A todos los niños que pusieron su granito de arena en este trabajo, por participar con su inocencia y su alegría, por jugar y crecer conmigo a lo largo del proyecto.

A los padres de familia que confiaron en mi compartiendo parte de sus vidas. Gracias sin ustedes esto no hubiera sido posible.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por el honor de haber estudiado en sus aulas, de aprender con la sabiduría de sus profesores. Por haberme brindado tantas oportunidades de crecer personal y profesionalmente, por engrandar mi espíritu.

A la doctora Mariana Gutiérrez Lara, por su enorme sencillez y su gran calidad humana, por sus sabios consejos que hicieron fácil lo difícil, por sus valiosos comentarios a este trabajo.

A las maestras Fayne Esquivel, Alma Mireia López-Arce Damariz García, por sus atinadas sugerencias e interés para que este trabajo concluyera.

Al Dr. Arturo Martínez Lara, por su gran profesionalismo y disposición con la que me brindo su apoyo para la realización de este gran momento.

ÍNDICE

Introducción	3
I. La educación en la familia.....	6
a) Importancia del papel de los padres en la educación.....	7
II. Desarrollo socioemocional	11
a) ¿Qué es emoción?	11
b) Desarrollo emocional	14
c) Socialización y Autorregulación de las emociones	15
d) Desarrollo social	17
III. La socialización de las emociones en la familia	21
a) Expresión emocional en la familia	21
b) El apego	22
c) La educación emocional.....	23
IV. Inteligencia Emocional.....	26
a) Componentes de la Inteligencia Emocional	28
b) Evaluación de la Inteligencia Emocional	30
c) Investigaciones Correlacionales	31
V. Programa de Entrenamiento para Padres	35
VI. Metodología	40
a) Justificación	40
b) Objetivo	40
c) Pregunta de Investigación.....	41
d) Hipótesis	41
e) Variables	41
f) Tipo de estudio	44
g) Diseño	44
h) Muestra	45
i) Sujetos	45
j) Escenario	45
k) Instrumentos	46
l) Materiales	47
m) Procedimiento	47

VII.	Resultados	54
	a) Taller de niños	54
	b) Taller de padres	59
	c) Cuestionario de satisfacción para padres	62
	d) Cuestionario de satisfacción para niños	63
VIII.	Discusión y Conclusiones	65
IX.	Referencias bibliográficas	77
X.	Anexos	81

INTRODUCCIÓN

La Inteligencia Emocional o desarrollo socioemocional es una destreza que nos permite conocer y manejar nuestros propios sentimientos, interpretar y enfrentar los sentimientos de los demás, sentirse satisfechos y ser eficaces en la vida así como crear hábitos mentales que favorezcan nuestra propia productividad (Baena, 2005). Para que ésta se desarrolle es importante contar con una serie de habilidades que faciliten las relaciones inter e intra-personales desde muy pequeño para utilizarlas a lo largo de la vida. Muchas de estas habilidades las realizamos de forma automática, sin embargo no es común que se reconozcan como destrezas para la interacción social. Es por esto que resulta importante reconocerlas y fomentarlas diariamente.

La función principal de las habilidades sociales es la de mejorar la comunicación o las relaciones interpersonales, afrontar de una manera más positiva las situaciones conflictivas, tratando de defender los propios derechos y los de las demás personas (Bata, 2004). Comprenden una serie de clases de respuestas, tales como iniciar y mantener conversaciones, hacer y rechazar peticiones, expresar opiniones personales, manifestar amor, agrado y afecto, expresar sentimientos negativos, entre otras cosas, dirigidas a distintas personas. Todos estos factores son esenciales a la hora de evaluar una conducta como socialmente adecuada (Caballo, 1995).

Por otro lado, es de suma importancia que las personas a nuestro alrededor ayuden de manera activa a reforzar dichas habilidades como la autoestima, el autocontrol o la solución de problemas; de esta manera al poseer un desarrollo socioemocional adecuado se irán solucionando problemas básicos en la forma en que interactúan los niños dentro y fuera del hogar.

Brown (citado en Lazcano, 2005) señala que cuando existe cordialidad en el hogar, los niños se sienten seguros de explorar el ambiente y hacer preguntas, mostrando actitudes positivas hacia el aprendizaje, tanto familiar como social. Por lo tanto es importante trabajar con los padres de familia para mostrarles técnicas de modificación de conducta brindándoles así, alternativas acertadas para el manejo de las conductas inadecuadas y el fomento de conductas prosociales en los niños.

Así mismo es importante fomentarles habilidades socioemocionales que colaboren en el incremento de conductas adecuadas, para que éstas a su vez favorezcan el desarrollo infantil.

Por todo lo anterior, el objetivo de esta investigación es proporcionar a padres e hijos herramientas que les permitan establecer un vínculo de trabajo mutuo, donde los niños aprendan nuevas formas de relacionarse con los demás y conocer sus capacidades y limitaciones; y a la par brindar a los padres opciones de acción para acompañar el desarrollo adecuado de sus hijos.

De esta manera al trabajar al mismo tiempo con padres e hijos se esperaría que los resultados reflejados al final de la intervención sean positivos y perdurables, pues se estaría logrando implementar nuevas conductas en ambas partes de la interacción familiar; del mismo modo se aseguraría un cambio notable en la manera de funcionar como familia dentro y fuera del hogar.

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN EN LA FAMILIA

A lo largo de la vida el ser humano atraviesa por diversas etapas en las cuales requiere distintos cuidados, ayuda, atención y guía, por lo que es de suma importancia que conozcamos las características y necesidades de los niños en sus distintas etapas para poder satisfacerlas. En correspondencia con estos cambios las familias funcionan de manera diferente; durante los primeros años de vida, el niño aprende más fácil y rápidamente, por lo que una buena educación en esta etapa puede prevenir problemas futuros durante la adolescencia y en la vida adulta.

En la sociedad occidental siempre se ha considerado que la educación es una forma de elevar el nivel de vida, sin embargo la educación que les permite a los niños desarrollarse plenamente no se recibe sólo en la escuela. Los niños pasan la mayor parte de su tiempo en dos ámbitos: el familiar y el escolar, ninguno de ellos es más importante que otro, pues ambos aportan elementos que permiten el desarrollo de la personalidad, la educación y la formación profesional (Romero, 2003).

Como afirma Palacios (1999) la familia da origen a características personales y sociales de cualquier individuo, por varias razones, entre las cuales destacan cuatro:

- 1) Las influencias familiares son las que primero ocurren, dado que las personas no podemos sobrevivir sin ayuda y dado que la circunstancia más habitual para todos es la de crecer en el seno de una familia.
- 2) Por lo que a niños se refiere, las influencias familiares son además las más persistentes, hecho acentuado más aún en los últimos años entre la población debido a la consecuencia de una cada vez más tardía salida del hogar familiar de la juventud.

- 3) Las relaciones familiares están dotadas de una especial intensidad y a ellas solemos además, atribuir una especial capacidad configuradora sobre las relaciones posteriores fuera de la familia, y,
- 4) En las creencias más extendidas entre la población en general, se ha observado la tendencia a pensar que la influencia de la familia es particularmente importante en los ámbitos social y personal.

La familia es fundamental en el niño; ya que a través de la convivencia diaria se le transmiten (directa e indirectamente) costumbres, creencias, valores, maneras de actuar y de pensar, de resolver conflictos, etc. Los niños van a enfrentar la vida con los recursos que logren obtener en la niñez, apoyándose en la confianza y seguridad que le ayuden a desarrollar sus padres, en los conocimientos y destrezas que vaya adquiriendo, en la habilidad de decidir y de ser responsable, en su autonomía y los valores que adquirió, en su capacidad de relacionarse con otros, de compartir y de ser solidario. La familia es el fundamento de la sociedad y los patrones de conducta establecidos en la infancia y en la adolescencia contribuyen en forma importante a la conducta social adulta (Roldán, 1990).

Importancia del papel de los padres en la educación

La función principal de los padres en la educación de sus hijos es lo que transmiten a través de su propia conducta. Los niños aprenden de sus padres normas, valores y comportamientos cuando observan su forma de actuar, de tratarse unos a otros, de expresar sus sentimientos, de poner límites y atender las necesidades de los demás, de manifestar cariño, de ser responsables y comprometerse con otros.

Por lo anterior los padres de familia deben ser concientes de la trascendencia de su papel como educadores. Todos y cada uno de los grandes problemas se pueden prevenir si como padres, están al tanto de lo que ocurre con sus hijos desde edad temprana, ya que en esta etapa los niños adquieren valores y principios que les permiten afrontar eficazmente los problemas de la sociedad (Romero, 2003).

Erikson (1963) en su teoría de desarrollo, propone que un niño debe estar estimulado para que desarrolle la confianza, la autonomía, la iniciativa, la laboriosidad, la identidad; si los padres no brindan esta estimulación en su lugar establecerán desconfianza, duda, culpa, inferioridad y evitaran el desarrollo de la identidad (citado en Lazcano,2005).

Si en el hogar se vive un clima de armonía, en el que los niños pueden dialogar con sus padres y se sienten contentos y apoyados por ellos, es más probable que el ponerles límites sea más sencillo que si la crianza se desarrolla en un ambiente hostil, en el que los niños no se sienten respetados ni tenidos en cuenta.

Por eso, lo primero que se debe considerar es el clima en el hogar que propicien los padres y, si hace falta, modificar aquellas cosas que impiden el diálogo fluido con los niños; no se puede pretender ponerles límites si la atmósfera en que se desenvuelven es rígida y poco estimulante por parte de los padres (Farreantelli, 1992).

Brown (citado en Lazcano, 2005) señala que cuando existe cordialidad en el hogar los niños se sienten seguros de explorar el ambiente y hacer preguntas, mostrando actitudes positivas hacia el aprendizaje, tanto familiar como social.

Cuando las interacciones padre-hijo en las que se enseñan habilidades sociales y/o desempeño de tareas asignadas, se dan bajo condiciones poco adecuadas como la desobediencia y otros problemas de conducta por parte del niño, así como la poca habilidad de los padres para manejarlas, surgen entonces relaciones inadecuadas (Lazcano, 2005).

Gardner también destaca que la disciplina inconsistente se ha considerado como un factor muy importante en el surgimiento de problemas de conducta en los niños, y se ha nombrado particularmente como “el uso de prácticas dispares a través del tiempo y entre padres” (citado en Lazcano, 2005).

Un ejemplo claro de la disciplina inconsistente por parte de los padres es el no poner límites a sus hijos. Poner límites ayuda a los niños a que reconozcan la importancia de las consecuencias de sus actos, de generarles la idea de que pueden tener control sobre ellos y esto, a su vez, fomenta la formación de la independencia.

La inconsistencia también radica en la falta de claridad de los padres al poner reglas dentro del hogar ya que muchas veces éstas dependen, o se vuelven flexibles, de acuerdo al estado de ánimo, la disposición temporal o espacial, el grado de paciencia y empatía, etc. de los padres.

CAPÍTULO II

DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

El desarrollo emocional debe estudiarse junto con el desarrollo cognitivo y social, ya que el individuo funciona como una totalidad y ninguna parte puede entenderse por separado. El desarrollo es un proceso integrado, de modo que otros dominios suyos tienen profundas implicaciones para el desarrollo emocional, además de que el estudio de este último arroja luz sobre el desarrollo cognitivo y social. Edelman (1922) dijo: "De los estados o procesos mentales, las emociones pueden considerarse como los más complejos, en la medida en que se mezclan con todos los demás procesos" (Sroufe, 2000).

¿Qué es emoción?

La palabra emoción, viene del latín "Motere" (moverse). Es lo que hace que nos acerquemos o nos alejemos a una determinada persona o circunstancia. Existen muchas posturas teóricas que definen la emoción, sin embargo todos los investigadores coinciden en que las emociones implican por lo general cambios fisiológicos, además de modificaciones faciales, posturales o conductuales; también la mayoría de ellos incluyen un componente experiencial.

En concordancia con estas consideraciones, el Webster's International Dictionary define la emoción como "una desviación fisiológica de la homeostasis, que se experimenta subjetivamente con sentimientos intensos y se manifiesta en cambios neuromusculares, respiratorios, cardiovasculares, hormonales y otros cambios corporales, preparatorios de actos patentes que pueden o no llevarse a cabo" (Sroufe, 2000).

Sroufe (2000) define la emoción como una reacción subjetiva a un suceso sobresaliente, caracterizado por cambios de orden fisiológico, experiencial y patentemente conductual.

Las emociones intervienen en todos los procesos evolutivos: en el procesamiento de la información, en el desarrollo de la comunicación, en la organización del apego, en el desarrollo moral, en el conocimiento social, etc., y pueden considerarse la principal fuente de las decisiones que tomamos a lo largo de la vida.

En cuanto al estudio del desarrollo emocional propiamente dicho, esto es, el detectar y explicar los cambios evolutivos que se producen en la expresión emocional, en la conciencia sobre los propios estados afectivos, en la comprensión de las emociones, en la regulación emocional o en la empatía, es una ficha clave para la comprensión del desarrollo y del funcionamiento de la personalidad (López, 1999).

La función de las emociones puede situarse a dos niveles: el de la sensibilidad emocional y el de la respuesta emocional. Según Frijda (1994), las emociones nos dicen qué hechos son verdaderamente importantes para nuestra vida. La sensibilidad emocional representa un sistema de señalización para el propio sujeto. La emoción actúa como un estímulo interno potente, una señal no proposicional, que informa al sistema cognitivo y conductual que la situación es favorable o peligrosa para sus objetivos. Cuando la emoción se desencadena, la situación aumenta fuertemente su preeminencia, y a lo largo del plan de acción, es la emoción la que señala la relación entre la meta y el estado actual (citado en López, 1999).

Respecto a las respuestas emocionales, éstas guían y organizan la conducta y juegan un papel crucial, especialmente en la infancia, como señales comunicativas. Las reacciones emocionales comunican necesidades, intenciones o deseos del organismo, y de ese modo son vitales para nuestra convivencia en grupo, especie socialmente dependiente.

Fogel mencionó que las emociones humanas evolucionaron en gran parte para estimular la cohesión social (sentimientos de atracción, amor, dolor por una pérdida, etc.); la emoción compartida es la trama de las relaciones humanas y sociales. Proporciona el ritmo o la puntuación en la interacción y comunicación humanas (citado en Sroufe, 2000).

Gran parte de la utilidad de estas emociones tiene que ver con la regulación de nuestras relaciones sociales: motivan la búsqueda de proximidad o la ayuda de los demás, la evitación social o el enfrentamiento con el agresor, pero existen emociones como la vergüenza, el orgullo o la culpa, cuya naturaleza es más decididamente social, por dos razones. En primer lugar, estas emociones socio-morales implican, no sólo la apreciación de uno mismo, sino también la evaluación de los otros. En segundo lugar, la función de estas emociones es, en buena medida, representar y mantener los valores del contexto social.

Es importante señalar, además, que la función de las emociones no se limita a la relación con el suceso concreto actual, pues tienen una naturaleza preventiva y anticipatoria. Anticipar la tristeza por la pérdida de una persona nos motiva a cuidar la relación y prevenir la separación. La función de la culpa y la vergüenza es frecuentemente correctiva, pero su papel fundamental como reguladores sociales es sobre todo preventiva. Anticipar que una situación puede provocarnos culpa o vergüenza nos lleva a tomar las precauciones necesarias, a respetar a los demás o a respetar los estándares personales o grupales (López, 1999).

En su propuesta sobre el desarrollo emocional Campos y col. (1989) defienden que las emociones no son solamente estados intrapsíquicos, sino patrones de reacción a aquellos acontecimientos que son significativos y relevantes para la persona. Efectivamente, las emociones no son únicamente

experiencias intrapsíquicas, si no los procesos de cambiar - iniciar, mantener o interrumpir -la relación con el entorno interno o externo, cuando esta relación es relevante. La relevancia de un acontecimiento puede derivar:

- a) Del carácter placentero o displacentero de ciertos estímulos, es decir, si producen dolor, si tienen un efecto calmante, si producen placer, etc.
- b) De la comunicación de otras personas, ya que los seres humanos nos implicamos afectivamente con las emociones de los demás a través de la empatía y la referencia social
- c) De los objetivos del sujeto

Desarrollo emocional

A lo largo de los dos primeros años aparecen emociones diversas en momentos distintos. Al nacer, los bebés manifiestan interés, aflicción, disgusto y felicidad. Otras emociones primarias o básicas que aparecen entre los 2 ½ y los 7 meses de edad son la ira, la tristeza, la alegría, la sorpresa y el miedo (Izard et al, 1995) parece que estas emociones denominadas primarias están biológicamente programadas, porque aparecen en todos los niños pequeños normales aproximadamente a las mismas edades y se manifiestan e interpretan de forma similar en todas las culturas. Sin embargo, puede que sea necesario cierto aprendizaje (o desarrollo cognitivo) antes de que los bebés expresen emociones que no están presentes en el nacimiento.

Más adelante, al segundo año, los niños comienzan a manifestar emociones secundarias (o complejas) como turbación, la vergüenza, la culpa, la envidia y el orgullo. Estos sentimientos a veces se denominan emociones autoconscientes, porque cada una implica cierto daño o mejora del sentido del yo (Schaffer, 1986).

Cada sociedad dispone de un conjunto de reglas de expresión emocional que especifican las circunstancias en que las emociones deben o no deben manifestarse; para seguir estas enseñanzas, los bebés deben aprender autorregulación emocional, es decir, tienen que concebir estrategias para regular y controlar sus emociones.

Las emociones son relacionales y se desarrollan en la interacción social. Desde un guión inicial, probablemente universal, se van socializando. El contexto social interviene a través de la provisión de oportunidades para experimentar determinadas emociones, provee las etiquetas verbales a las emociones y el contenido de ciertos objetivos, define reglas de expresión que dictan cuándo expresar o no determinadas emociones y su intensidad, y reglas de sentimiento que establecen qué se debe sentir en determinadas circunstancias según criterios morales, clínicos o situacionales. En cuanto a la empatía, la comprensión y la regulación emocional, si bien los progresos cognitivos marcan cambios evolutivos importantes, estas capacidades se generan y se desarrollan en la relación interpersonal (López, 1999).

Socialización y Autorregulación de las emociones.

Todos los niños deben aprender autorregulación emocional, es decir, tienen que concebir estrategias para regular y controlar sus emociones. Por ejemplo los niños en edad preescolar comienzan a hablar más y a referirse a sus sentimientos, los padres y otras personas cercanas suelen ayudarlos a enfrentarse de forma constructiva a las emociones negativas haciendo que no presten atención a los aspectos más dolorosos de las situaciones desagradables (Los niños de 2 a 6 años cada vez manejan mejor a la excitación emocional desagradable dejando de prestar atención a los hechos que les asustan,

pensando en cosas agradables para olvidar las desagradables y reinterpretando la causa de la aflicción de forma más satisfactoria).

Pero la regulación emocional también implica mantener o intensificar los sentimientos no solo suprimirlos, por ejemplo manifestar ira puede ayudarles a enfrentar un abuso; o intensificar el orgullo puede ayudarle a un niño a desarrollar un concepto del yo fuerte en el ámbito académico (Sroufe, 2000).

La regulación eficaz de las emociones supone la capacidad de suprimir, mantener o incluso intensificar la excitación emocional para enfrentarnos en forma productiva a los retos o a las personas. (Buss y Goldsmith, 1998)

Durante los años de la escuela primaria, los niños son más conscientes de las reglas de expresión sancionadas socialmente y aprenden de mejor manera qué emociones expresar (y cuales suprimir) en situaciones sociales concretas.

La capacidad de identificar cómo se sienten los demás y de comprender por qué se sienten así es un aspecto fundamental de la cognición social, que puede tener importantes consecuencias sociales, ya que comprender las causas de las emociones ajenas es un factor que contribuye de forma importante a la empatía.

Con la edad, la capacidad de reconocer e interpretar las manifestaciones emocionales ajenas mejora constantemente. Entre los 4 y 5 años, los niños saben inferir correctamente, por los movimientos corporales expresivos, si alguien está contento, enfadado o triste; al mismo tiempo dan explicaciones de por qué sus compañeros de juego están así. A medida que van creciendo empiezan a basarse más tanto en la información interna como en la de la situación al tratar de interpretar emociones.

Los niños de 6 a 9 años también comienzan a entender que una persona puede experimentar más de una emoción al mismo tiempo, y demuestran cierta capacidad de integración de distintos indicios faciales, conductuales y situacionales para inferir de qué emoción se trata (Sroufe, 2000).

Desarrollo social

El desarrollo social de un individuo avanza a través de una serie de fases desde una conciencia inicial de sí mismo y de los demás, hacia las relaciones recíprocas, a un compañerismo lleno de interés en los años preescolares, en los que el niño ha interiorizado valores y posee los inicios del autocontrol.

Es esencial tener presente que la conducta social no constituye una clase aparte de todas las demás formas de conducta: las respuestas que un individuo da a la parte social de su medio se basan en los mismos procesos fundamentales de atención y percepción, de aprendizaje y retención, que las respuestas que da a los objetos inanimados.

La cognición y la conducta social no son categorías separadas: los mecanismos que subyacen a la conducta interpersonal tienen que relacionarse con consideraciones que contemplen la estructura cognitiva esencial del organismo, los efectos de los encuentros entre esta estructura y el medio, el modo en que la información se obtiene, se transforma y se utiliza para guiar la conducta, y otros procesos semejantes que describen las actividades "cognitivas" del organismo.

El niño tiene que alcanzar ciertos objetivos secuenciales si ha de lograr una conducta social madura: la diferenciación de los seres humanos como una

clase aparte del resto del medio, el reconocimiento de ciertos individuos como conocidos y la formación de apegos específicos (Schaffer, 1986).

Las personas sobresalen en la experiencia del niño porque, en primer lugar, poseen cualidades sensoriales que atraen su atención, y, en segundo lugar, porque responden a sus señales y hacen posible así el establecimiento de secuencias conductuales recíprocas. Cuanto más se haya expuesto el individuo a un objeto, mayores son sus oportunidades de familiarizarse con sus características específicas y, así, resulta que el niño no sólo aprenderá a su debido tiempo los rasgos universales de los seres humanos, sino los rasgos concretos que distinguen a aquellos con los que entra en contacto regular todos los días.

El organismo humano está pre-dispuesto sólo hasta el punto de garantizar el contacto con otros seres humanos, pero una vez que esto ha tenido lugar, puede entonces entrar en juego su capacidad adicional de aprender también aquellos rasgos que diferencian a un individuo de otro (Schaffer, 1986).

Este aprendizaje representa el segundo gran logro en el desarrollo de la conducta social temprana. Depende del almacenamiento de experiencias vividas con anterioridad y de la capacidad de comparar la entrada sensorial presente con impresiones pasadas retenidas. Conseguir esto significa que el niño puede reconocer a las personas y clasificarlas en conocidas y desconocidas.

La exposición a un medio estructurado produce cambios en el aparato cognitivo del niño. Concretamente, aumenta la cantidad de información que puede manejar; al mismo tiempo, se amplía el número de las categorías en que puede clasificar sus experiencias.

Una vez que el niño ha aprendido a reconocer a su madre y a distinguirla de los demás, se halla preparado para dar el tercero y último gran paso en el logro de la relación social primaria. Las respuestas de búsqueda de la

proximidad positiva se circunscriben entonces a ciertos individuos conocidos, en tanto que aparecen respuestas de evitación hacia otros individuos desconocidos.

El efecto combinado de estos dos procesos es garantizar que las personas no sean ya intercambiables: las relaciones sociales se han ido diferenciando y el proceso de adquisición del objeto, por lo tanto, ha concluido. Esto representa la tercera gran conquista del desarrollo social temprano (Schaffer, 1986).

Este proceso es uno de los aspectos más significativos del desarrollo socioemocional (también conocido como Inteligencia Emocional): es la transición desde la dependencia prácticamente total del bebé al funcionamiento autónomo posterior del niño (Schaffer, 2000).

CAPÍTULO III

LA SOCIALIZACIÓN DE LAS EMOCIONES EN LA FAMILIA

Aunque a lo largo de la infancia los iguales tienen una progresiva influencia en el desarrollo emocional, la familia sigue siendo el contexto más influyente. La socialización de las emociones en el marco familiar es un predictor crucial de las diferencias individuales, distinguiéndose tres vías de influencia.

La primera, y más estudiada, se refiere a la exposición del niño a diferentes emociones y a diferentes intensidades emocionales, la segunda vía tiene que ver con la enseñanza indirecta que los padres llevan a cabo en el contexto del apego, y la tercera se refiere a la educación emocional, a la enseñanza directa de las reglas básicas de la vida emocional.

Expresión emocional en la familia

En primer lugar, el contexto familiar interviene indirectamente en el desarrollo emocional al proporcionar y regular las oportunidades para experimentar y compartir emociones.

Si el niño ve a sus padres discutir y resolver sus diferencias de manera amigable, aprende una valiosa lección sobre la resolución de conflictos y sobre el poder de las relaciones amorosas. Un niño que ve a sus padres tristes puede aprender cómo sobrellevar el duelo y la tristeza sobre todo, si comprueba también que los adultos se ofrecen mutuamente ayuda y consuelo, y aprende que compartir la tristeza conlleva un mayor grado de intimidad y unión (López, 1999).

El apego

Otra vía de influencia directa en el desarrollo emocional es la intervención de los padres en el curso de las interacciones con el niño en el contexto del apego. Aunque los datos sobre las relaciones entre la seguridad del apego y el modo de experimentar, expresar y modular las emociones son limitados, sugieren que los padres sensibles y responsivos promueven un mejor ajuste emocional.

En los primeros meses de la vida la expresión y modulación emocional es determinada, primeramente, por las respuestas de la figura de apego a las señales emocionales del bebé, y más tarde también por las expectativas infantiles sobre la conducta de los cuidadores (modelos internos). En los niños seguros, la sensibilidad y respuesta de las figuras de apego a sus señales y conductas permite el desarrollo de expectativas de responsividad y efectividad de la figura de apego como reguladora del afecto; en ellos la expresión de miedo, tristeza o cólera es percibida como útil para alertar a los padres en los momentos de estrés (López, 1999).

Los padres sensitivos, además, promueven un factor clave en la regulación: la percepción infantil de eficacia en la modulación de sus estados afectivos; los niños descubren que los estados emocionales pueden cambiarse. En los niños seguros, la experiencia infantil de afecto negativo, al asociarse con expectativas de una modulación por parte de los padres, es menos amenazante o peligrosa. Por otra parte, estos niños se encuentran menos tiempo en estados de ansiedad y la sensación de seguridad potencia la progresiva habilidad para tolerar temporalmente los afectos negativos en las situaciones frustrantes y amenazantes.

La educación emocional

El tercer tipo de influencia tiene que ver con la intervención directa de los padres en su intento de enseñar al niño las reglas de expresión y los modos de regulación emocional.

Este patrón incluye el validar las emociones de los niños, empatizar con ellos y ponerse en su lugar, ayudar a identificar y nombrar las emociones que están sintiendo, poner límites, enseñar formas aceptables de expresión y proponer estrategias para resolver el problema.

En cuanto a su filosofía sobre la emoción, los padres que educan o entrenan emocionalmente a sus hijos se caracterizan por mostrar una conciencia muy elevada de sus propios estados afectivos y de los de personas con las que se relacionan. Consideran que todas las emociones son útiles, y valoran las emociones negativas de los niños como una excelente oportunidad para intimar con ellos, para ayudarles a identificar sus sentimientos y a manejarlos. Reconocer esto es una liberación para los padres que piensan que la cólera del niño es un reto a su autoridad o que el miedo y la tristeza evidencian su incompetencia parental (López, 1999).

Al valorar las emociones negativas de sus hijos son más pacientes, dedican tiempo a escuchar al niño que tiene miedo o rabia, a consolar al niño que expresa tristeza, etc. En segundo lugar, los padres de este grupo manifiestan una gran capacidad para empatizar y para imaginar la situación desde la perspectiva del niño, lo que les permite comprender su frustración o su miedo. La clave es pensar que los niños, como todos los demás, tienen razones para sus emociones, tanto si las pueden articular como si no. Al comprobar que los padres comprenden sus sentimientos, los niños se sienten más tranquilos y seguros de sí mismos.

Cuando ayudan a los niños a nombrar sus emociones favorecen la toma de conciencia de las mismas, un elemento clave de la competencia emocional. La conciencia tiene un efecto poderoso sobre los sentimientos negativos intensos, permite no estar sometido a ellos y brinda la oportunidad de regularlos. Nombrar las emociones transforma un sentimiento amorfo e incomprensible en algo definido, parte de la vida cotidiana, y se ha comprobado que tiene un efecto de calma del sistema nervioso.

El niño debe comprender que ciertas conductas no son aceptables, bien porque son perjudiciales para él o para los demás o porque son inmorales. El siguiente paso, después de escuchar empáticamente, nombrar y poner los límites, es ayudar al niño a identificar sus objetivos y a explorar estrategias para solucionar el problema (López, 1999).

La adquisición de la Inteligencia Emocional tiene como principal punto de partida el núcleo familiar, ya que es aquí donde comienza el proceso de socialización y el niño encuentra sus primeros conocimientos sobre cómo interactuar y solucionar problemas. Es por esto que crece la importancia de fomentar la enseñanza de la Inteligencia Emocional; además que es favorable si esta enseñanza comienza desde edades muy tempranas para prevenir problemas de conducta en un futuro.

CAPÍTULO IV

INTELIGENCIA EMOCIONAL

Gardner (1997) sostiene que la inteligencia es una colección de potencialidades que se complementan. Estas capacidades están determinadas por las características biológicas, los procesos psicológicos, el entorno social y la conducta; tales capacidades se desarrollan de manera gradual, de tal suerte que el ser humano asimila, retiene, aplica y modifica las experiencias y sensaciones necesarias para conducirse y adaptarse a su medio.

La Inteligencia Emocional se remonta hacia los escritos de Platón, Aristóteles y sus precursores quienes enseñan que el hombre podía desarrollarse a través del dominio y manejo de sus emociones (Goleman, 1996).

El término Inteligencia Emocional como tal, fue acuñado por Jhon Mayer y Peter Salovey en el año de 1990 con el objetivo de subrayar la importancia que tienen las emociones en los procesos adaptativos y en los intelectuales. Ellos hablaban de una habilidad para monitorear, discriminar y regular las emociones propias y de los otros; y que esta información se puede utilizar para solucionar los problemas (Domínguez, 2002).

En los últimos años se han realizado diversas definiciones de la Inteligencia Emocional de acuerdo a las perspectivas teóricas de sus autores; las principales definiciones son las siguientes:

- 1) Jhon Mayer y Peter Salovey definieron Inteligencia Emocional como la habilidad de percibir con precisión, estimar y expresar la emoción; habilidad también para acceder y/o generar los sentimientos cuando ellos facilitan pensamiento; habilidad de entender la emoción y el conocimiento emocional y la habilidad de regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.

2) Daniel Goleman (1996), define la Inteligencia Emocional como un tipo de Inteligencia Social que incluye la habilidad de supervisar y entender las propias emociones y las emociones de los demás, discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones de uno mismo.

3) Benjamín Domínguez (2002) definió posteriormente a la Inteligencia Emocional como la capacidad de un individuo para ejecutar y depurar al menos las siguientes habilidades:

- Auto-observar sus emociones y las de otros.
- Regulación de éstas.
- Capacidad de expresar oportunamente sus emociones sin ocultar sus dificultades emocionales.
- Compartir las socialmente con personas significativas.
- Poseer y practicar un estilo de afrontamiento adaptativo.
- Mantener alta la esperanza (perseverando en sus metas).

4) Guillermina Baena Paz (2005) sostiene que la Inteligencia Emocional es una destreza que nos permite conocer y manejar nuestros propios sentimientos, interpretar y enfrentar los sentimientos de los demás, sentirse satisfechos y ser eficaces en la vida a la vez que crear hábitos mentales que favorezcan nuestra propia productividad.

Es una forma de interactuar con el mundo, que tiene en cuenta las emociones, los sentimientos y algunas habilidades como la autoconciencia, la motivación, el control de sus impulsos, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, y otras más, indispensables para una buena y creativa adaptación e interacción social.

Con el término de Inteligencia Emocional se amplió la gama de los factores que se necesitan para alcanzar una mejor calidad de vida, en conjunto con el Coeficiente Intelectual. Los tipos de inteligencia, tanto la Académica como la Emocional, no deben verse como tipos excluyentes sino, como factores que se combinan y complementan entre sí (Díaz, Montes, Zaldívar, 2005).

Componentes de la Inteligencia Emocional

De acuerdo a la perspectiva teórica que manejan en sus definiciones, los diversos investigadores han señalado componentes importantes que debe incluir el campo de la Inteligencia Emocional.

Las diversas investigaciones sobre la Inteligencia Emocional muestran que ésta puede ser aprendida; que los componentes que se han medido con mayor frecuencia son: la Empatía, la Autoestima, el Autoconocimiento, Estilos de Afrontamiento, Regulación Emocional, Control de Impulsos, Revelación Emocional y la Relaciones Intrapersonales e Interpersonales; la aportación principal de las investigaciones previas, es la posibilidad que existe de correlacionar uno o varios elementos que conforman la Inteligencia Emocional para observar cambios en las personas quienes reciben un entrenamiento emocional (Díaz, Montes, Zaldívar, 2005).

Benjamín Domínguez en 1998, propuso las siguientes áreas con base en sus investigaciones, incluyendo las áreas propuestas por autores como Goleman, Salovey y Mayer:

1. Lenguaje Emocional. Se refiere al tamaño, variedad y funcionalidad del repertorio de palabras emocionales de las que dispone una persona para poder expresar verbalmente o por escrito los sentimientos o sensaciones que experimenta en un momento determinado.

2. Control de impulsos. Capacidad para regular las emociones mediante la ejecución de una respuesta natural de relajación. Esta área se refiere a aprender a controlar las emociones; también nombrada "autorregulación emocional", la cual está asociada con la habilidad que tenemos para tranquilizarnos y relajarnos además de ser capaces de pensar objetivamente.
3. Revelación Emocional. Capacidad para exteriorizar o expresar en palabras los efectos de los propios estados emocionales en la mente y el organismo. El proceso de Revelación Emocional es mediante la charla, la escritura personal o compartiendo sus pensamientos y sentimientos con amigos, colaboradores o familiares.
4. Adaptación Emocional. Capacidad de discriminar y superar una situación negativa o adversa mediante estilos de afrontamiento (cognoscitivos, psicofisiológicos, conductuales y/o emocionales) adaptativos, que permitan una asimilación de las situaciones.
5. Empatía. Habilidad para colocarse en el lugar de los demás. Entender el punto de vista ajeno (saber por qué el otro se siente de determinada manera) no significa adoptarlo; sino que facilita negociaciones más hábiles. La empatía facilita el entendimiento de los puntos de vista, para así establecer alternativas.
6. Esperanza. Sentimiento para mantener la motivación y el optimismo, así como la perseverancia y la confianza elevadas aún en situaciones adversas, limitantes, estresantes o traumáticas, e incluso mueve a buscar activamente posibles soluciones a los problemas. Domínguez y Cols., afirman que la esperanza y la capacidad de relajarse de una persona, contribuyen a la posibilidad de analizar los problemas de una manera más objetiva y acertada para posteriormente tomar decisiones atinadas.

Debido a la popularidad que ha tenido la Inteligencia Emocional en los últimos años, se han desarrollado modelos de investigación experimentales y empíricas para conocer más acerca de este rubro del desarrollo personal. A continuación se citarán algunos de los hallazgos más importantes que se han desarrollado para investigar la Inteligencia Emocional.

Evaluación de la Inteligencia Emocional

Dentro de lo empírico varios autores que fueron pioneros dentro del campo de la Inteligencia Emocional, han desarrollado pruebas que tratan de evaluar esta habilidad, existen dos tipos de modelos ya considerados como clásicos en la literatura sobre el campo: los mixtos (enfocados hacia la personalidad en relación con la IE) y de habilidades (basados en cómo se capta y utiliza la IE en el aprendizaje). Entre los mixtos se encuentran los desarrollados por Cooper y Sawaf, y por Goleman. En los de habilidades están los diseñados por Salovey y Meyer.

Sobre la fiabilidad y predicción de estos modelos es relevante mencionar la investigación de Davies, Stankov y Roberts (1998), quienes en investigaciones del ámbito educativo encontraron dos graves problemas comunes: el primero, la poca fiabilidad de los instrumentos; en esta modalidad está el EQ Test de Goleman. El segundo, que cuando las medidas de IE son fiables, no son distinguibles los rasgos de personalidad; aquí podemos mencionar el Big Five y el cuestionario de personalidad elaborado por Eysenck, que presenta poca validez discriminante (Trujillo y Rivas, 2005).

Conscientes de dichas limitaciones, Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim (1998) desarrollaron un instrumento de autoinforme de IE basado en el concepto de Salovey y Mayer que no presenta las limitaciones señaladas por Davies et al. (1998), sin embargo este instrumento fue desarrollado para estudiantes universitarios; por esto es importante la creación de un instrumento que evalúe la Inteligencia Emocional en los niveles básicos de educación.

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) concluyen que la mejor medida para evaluar la IE será en función de su propósito; puesto que si se considera la IE como una habilidad mental basada en procesos emocionales quizá sería más adecuado utilizar un método que evalúe nuestro nivel de Inteligencia Emocional directamente a través de la realización de tareas emocionales que pongan a prueba nuestra capacidad emocional de resolución.

Investigaciones Correlacionales

Las investigaciones empíricas sobre la IE en el campo de la educación han sido muy fértiles. Los trabajos realizados van desde las destrezas más elementales como la identificación de emociones en rostros faciales hasta las más complejas como regulación emocional en situaciones de estrés.

Estas investigaciones han evaluado distintas habilidades como percepción de emociones, identificación de emociones y su relación positiva con la empatía, la emoción como facilitadora del pensamiento, relación entre la tarea y la emoción, conocimiento emocional y regulación de emociones entre otras.

Una gran cantidad de estudios han mostrado la importancia de la IE en la adaptación al medio, de manera que juega un papel importante en la expresión, percepción y conocimiento de emociones, y en la regulación de los estados de ánimo (Fernández-Berrocal, Ramos y Extremera, 2001).

Ciarrochi, Cahn y Bajgar (2001) en un estudio realizado en estudiantes adolescentes australianos encontraron que los alumnos con alta IE presentaban mejores relaciones interpersonales, comportamientos más adaptativos de regulación, mejor identificación de las emociones, mayor empatía y mejor calidad en sus relaciones personales.

Salovey y col. (2002) realizaron un estudio con universitarios americanos y encontraron que la alta IE se relacionaba con niveles más bajos de ansiedad social, mejor autoestima y mayor utilización de estrategias de afrontamiento acertivo. López, Salovey y Straus (2003) encontraron al trabajar con universitarios que los estudiantes con alta IE mostraban relaciones más positivas con los amigos, mejor vínculo parental y menor número de conflictos e interacciones negativas con las personas cercanas a ellos (Citados en Trujillo y Rivas, 2005).

Recientemente, Schutte et al. (2001) llevaron a cabo siete estudios en los que analizan la relación entre Inteligencia Emocional y relaciones interpersonales. Se encontró correlación positiva entre Inteligencia Emocional, empatía y autocontrol en las situaciones sociales y las relaciones afectivas, y más respuestas de cooperación hacia sus parejas (Citado en Bermúdez y col. 2003).

Bermúdez y col. (2003) concluyeron en su estudio que existe una correlación positiva entre IE y estabilidad emocional, es decir, cuanto mayor es la IE, mayor es la estabilidad emocional de la persona; por lo que se puede

afirmar que las personas estables emocionalmente poseen además mayor autoestima, toleran mejor la frustración ya que son capaces de controlar los estados tensionales asociados a la experiencia emocional y su propio comportamiento en situaciones adversas. Las personas con una alta estabilidad emocional no son personas de pensamiento rígido, inflexible sino que se adaptan a las situaciones y tienen en cuenta otras opiniones, por lo que no se trataría de personas intolerantes.

En cuanto a investigaciones que se enfocaron a estudiar las conductas disruptivas, Rubin (1999) encontró que la IE alta en adolescentes americanos se relacionaba con menos comportamientos agresivos en el aula, así como una mejor valoración del profesor en conductas prosociales. Trinidad y Johnson (2002) y Fernández- Berrocal (en prensa) encontraron que los alumnos con menor tendencia a justificar comportamientos agresivos tenían una mayor habilidad para poder distinguir sus emociones (alta claridad emocional), más capacidad para reparar emociones negativas y prolongar las positivas (alta reparación), mayores puntuaciones en salud mental, niveles más bajos de impulsividad y una menor tendencia a la supresión de pensamientos negativos (Citados en Trujillo y Rivas 2005).

CAPÍTULO V

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO PARA PADRES

Como hemos visto los padres tienen una función primordial en el desarrollo emocional de los niños, ellos pueden brindar a través de su conducta patrones de comportamiento en sus hijos que perduren a lo largo de su vida. La familia sigue siendo el asiento de los sucesos de mayor trascendencia para la formación del individuo y los padres se encuentran a menudo totalmente desorientados en la forma de educar a sus hijos. Los padres están urgidos de programas orientados a proporcionarles orientación acerca de medios para resolver problemas familiares (Foncerrada, 1983).

Los padres necesitan conocer nuevos métodos de eficacia para tratar las conductas de sus hijos de una manera sistemática y planeada considerando que ellos son la influencia primaria en sus años formativos y son los responsables de su educación y cuidado (Marruenda citado en Lazcano, 2005).

A continuación se mencionará brevemente como han sido desarrollados los programas de entrenamiento para padres, así como las clasificaciones que se les han dado de acuerdo a sus características, todo esto para enfatizar la importancia que tiene el trabajo por parte de los padres en el desarrollo socioemocional de los niños.

De acuerdo a Bijou (citado en Guitiérrez, 1990) desde los años 50's los investigadores se interesaron por programas de entrenamiento a padres basándose en el Análisis Conductual Aplicado, el cual postula que la conducta del niño, ya sea normal, desviada o retardada está relacionada con sus interacciones pasadas con personas significativas, así como lugares y situaciones ambientales comunes. "Por ello cuando el objetivo es cambiar la conducta del niño, la conducta de esas personas también debe ser cambiada".

En cuanto a la forma de trabajo, los programas a padres pueden ser individuales o grupales. Las formas individuales brindan la ventaja de que el apoyo se orienta de manera más directa a la problemática específica de la familia, mientras que en los de grupo se debe tener una homogeneidad de problemas y no se profundiza mucho en los problemas de cada familia, sin embargo su riqueza reside en el intercambio de experiencias entre los padres (Tavormina, citado en Amador y Pérez, 1993).

Tomando en cuenta los logros que tienen los padres en los programas, se encuentran los que proporcionan información, habilidades o ambas. Los que brindan información dan a los padres conocimientos útiles para la vida familiar, sin embargo ya que no se fundamentan en tareas o aspectos prácticos es muy difícil que los padres los lleven a la práctica cotidiana; a diferencia de ello, los de habilidades principalmente se enfocan en brindar a los padres estrategias sencillas de aplicación práctica en la solución de problemas específicos, y les ayudan a lograr una interacción efectiva con su hijo, como es de esperarse este tipo de programa es muy eficaz para los padres, sin embargo se piensa que se puede complementar con información acerca de los aspectos que se abordan y de esta manera tener un programa que combine tanto habilidades como conocimientos (Walker y Shea, 1987).

Tavormina (cit. en Amador y Pérez, 1993) menciona que hay 3 modelos de consejo a padres en cuanto a la orientación:

- Consejo reflexivo: pone énfasis en la conciencia paterna, entendimiento y aceptación de los sentimientos del niño. Se propone que son variables internas (cognoscitivas) las principales determinantes del comportamiento del niño y de la interacción entre padres e hijos.
- Consejo conductual: otorga el énfasis al comportamiento real y efectivo. Este modelo pretende enseñar a los padres a manipular sus respuestas

hacia su hijo con el fin de afectar su comportamiento subsecuente. Se les enseña a los padres los principios básicos del condicionamiento operante para aplicarlos a los problemas conductuales de sus hijos.

- Formato de combinación: considera aspectos de los dos anteriores y asume que los padres necesitan tanto de discutir acerca de sus sentimientos como de aprender el manejo de técnicas conductuales.

Tavormina realizó un análisis comparativo de los resultados arrojados por programas a padres dentro de estos 3 modelos, concluyendo que el formato de combinación es el que ofrece a los padres una educación más integral y efectiva, ya que por sus características permite abordar una mayor diversidad de problemas, además por su forma de trabajo se garantiza una mejor asimilación por parte de los padres, tanto de conocimientos como de habilidades y mantenimiento de las mismas a través del tiempo.

Tomando en cuenta las clasificaciones y características de los programas que han sido desarrollados y analizados en diversas investigaciones, se sugiere un taller de padres para proporcionarles habilidades de interacción con sus hijos, para fomentar la desaparición de conductas inapropiadas y fomentar un desarrollo sano y eficaz para que los niños puedan responder de manera satisfactoria a las necesidades que les pide su medio, todo esto a través de proporcionarles información y habilidades; trabajando de forma grupal para que los padres puedan intercambiar experiencias y esto les brinde mayor confianza y la sensación de no estar solos ante un problema. Haciendo referencia al consejo se concluye que el mejor método es aquel que combina el consejo reflexivo, para enfatizar el desarrollo emocional de los niños, y el consejo conductual, ya que necesitamos que los niños modifiquen aquellas conductas que representan una problemática en el hogar y la escuela.

Del mismo modo es necesario enseñar a estos niños nuevas estrategias de comportamiento que les proporcione mayor seguridad en su forma de actuar consigo mismo y con los demás seres que los rodean. La Inteligencia Emocional es un paquete de habilidades para la vida que promueve una buena y creativa adaptación e interacción social.

Por todo lo anterior, es de suma importancia trabajar conjuntamente con padres y niños para que aprendan nuevas estrategias de conducta que favorecerán la Inteligencia Emocional provocando así, mejores relaciones dentro y fuera de la familia.

CAPÍTULO VI.
METODOLOGÍA

Justificación

Actualmente la educación en la sociedad carece de herramientas que promuevan el desarrollo integral de los niños; se ha restado la importancia de enseñar habilidades sociales a nivel escolar y familiar, olvidando que éstas son primordiales en la vida de los niños, la falta de desarrollo socio-emocional causa deficiencias en otros ámbitos como el familiar, escolar, problemas de adaptación social: mala conducta, apatía, rebeldía, depresión, etc.

Todos estos problemas están relacionados con el incumplimiento de normas o desobediencia a las órdenes impartidas por los adultos y la carencia de habilidades sociales y de autocuidado. De acuerdo a Eljure (citado en Gutiérrez, 1990) los trastornos que tienen un mayor porcentaje en niños de ocho a doce años que acuden a servicios psicológicos, son en primer lugar los problemas de conducta, en segundo lugar la agresión y en tercero, la ansiedad.

El desarrollo integral favorecerá que los niños aprovechen y optimicen los recursos con los que cuentan, es por esto que dentro de las funciones del psicólogo se encuentra promover el adecuado desarrollo integral a través de la enseñanza de técnicas que puedan ser fácil y cotidianamente aplicables en todos los ámbitos de desarrollo de los niños.

Objetivo

Trabajar conjuntamente con padres y niños a través de talleres previamente diseñados, para que aprendan nuevas estrategias de conducta que favorecerán la Inteligencia Emocional promoviendo, a su vez, un desarrollo integral en los niños.

Pregunta de Investigación

¿Los talleres de Inteligencia Emocional y Modificación de Conducta favorecerán el desarrollo integral de los niños escolares?

Hipótesis

H1. El taller para padres ayudará a disminuir comportamientos inadecuados en sus hijos y favorecerá la implementación de técnicas más adecuadas en el trato con los niños por parte de los padres.

H2. El taller para niños favorecerá el aumento de la autoestima, habilidades sociales, solución de problemas y control de las emociones.

Variables

Variable Independiente:

- Taller para padres sobre técnicas de modificación de conducta, así como el manejo del desarrollo socioemocional de sus hijos.
- Taller para niños que brinden habilidades para favorecer el desarrollo socio-emocional.

Variable Dependiente:

- Manejo de las conductas inapropiadas y las emociones de los niños, por parte de los padres.
- Manifestación del Desarrollo socioemocional: Reconocimiento de emociones, Autoestima, Autocontrol, Habilidades sociales y Solución de problemas.

Definición conceptual de variables

- Conductas inapropiadas
Clase de conductas que, tomando en cuenta su frecuencia, intensidad, duración y desviación de los estándares socialmente aceptados, tengan consecuencias desfavorables tanto para el niño como para quienes lo rodean (Pineda y cols., 1987).
- Emoción
Es una tendencia a actuar y se activa con frecuencia por alguna de nuestras impresiones grabadas en el cerebro, o por medio de los pensamientos cognoscitivos, lo que provoca un determinado estado fisiológico, en el cuerpo humano (Del Barrio, 2002).
- Autoestima
Es la capacidad de tener confianza y respeto por uno mismo (Rodríguez, 1988).
- Autocontrol
Manejo de la emoción de forma adecuada, expresando los sentimientos y actitudes sobre el problema considerando a los demás (Bata, 2004).
- Habilidades sociales
Son las conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas (Monjas, 1999).
- Solución de problemas
Es un proceso por el que uno mismo llega a resolver situaciones conflictivas con otras personas, este proceso comprende: identificar el problema, buscar muchas soluciones, anticipar las consecuencias de

esas soluciones, elegir una solución y poner en práctica la solución elegida (Monjas, 1999).

- Taller de modificación de conducta
Es un plan de que deberá estar integrado con: Descripción de la conducta objetivo, meta que se pretende alcanzar, procedimiento de corrección, descripción de una conducta positiva, descripción del reforzador que se dará ante su ocurrencia (Pineda y Cols, 1987).
- Taller de Desarrollo socioemocional
Es un programa de entrenamiento para niños en la adquisición de nuevas habilidades que favorezcan el desarrollo socioemocional de los niños, a través de dinámicas grupales.

Definición operacional de variables

- El comportamiento inadecuado de los niños se identificará por los padres mediante la "Lista cotejable para problemas en el hogar" (Morales y cols., 1998) y durante el taller mediante los registros "Antecedente-Conducta-Consecuente" (Ayala y cols., 1998).
- El desarrollo socioemocional de los niños se identificará a través de su comportamiento durante el taller, por ejemplo la participación, cooperar en las actividades, seguir instrucciones.
- La identificación de las emociones se identificará a través de la presentación de historias cortas donde se expresa una emoción y los niños tendrán que reconocerla por medio de imágenes (Anexo 1).
- La autoestima se identificará mediante la "Escala de Autoestima para niños versión Morales" (1999)
- El autocontrol será identificado por los padres mediante la "Escala de Autocontrol para niños de Kendall y Wilcox" adaptada para niños mexicanos (Castillo y Mendoza, 1994).

- Las habilidades sociales serán identificadas por los padres mediante el "Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)" (Monjas, 1992).
- Para identificar la solución de problemas se presentarán viñetas que representan una situación problemática y se pedirá a los niños que escriban opciones de solución (Anexo 2).

Tipo de estudio

El tipo de estudio es descriptivo, ya que busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Hernández y cols., 1991).

Diseño

Esta investigación fue de tipo pre- experimental.

Pre prueba-post prueba con un 2 grupos experimentales

Diagrama:

Ga O1 Xa O2

Gb O1 Xb O2

Simbología

Ga = Grupo de niños

Gb = Grupo de padres

Xa = Taller de Inteligencia Emocional

Xb = Taller de modificación de conducta, manejo de emociones y valores

O1 = Medición inicial

O2 = Medición final

Muestra

El tipo de muestreo fue no probabilístico y de sujetos voluntarios, ya que se realizó una invitación a los padres de familia y ellos aceptaron o no ingresar a los talleres.

Sujetos

Se eligió una escuela de educación primaria ubicada en la Delegación Coyoacán, solicitando permiso para poder realizar el programa de investigación.

Grupo niños: Los sujetos que participaron en este estudio fueron 15 niños (de ambos sexos), con edades fluctuantes entre los 7 y 9 años de edad, con nivel socioeconómico medio, pertenecientes a la escuela primaria de la delegación Coyoacán.

Grupo padres: Los sujetos que participaron en este grupo fueron los padres del de los niños antes citados; la edad de los participantes fluctuaba entre los 30 y 40 años aproximadamente, con estatus socioeconómico medio y medio-alto, la mayoría de ellos contaba con educación media superior concluida y el 30% del grupo con estudios de licenciatura; dentro de sus ocupaciones existían empleados, comerciantes, mujeres dedicadas al hogar y con negocios propios.

Escenario

La impartición del taller para niños se llevo a cabo en un aula ubicada dentro de la misma escuela, equipada con mesas y sillas pequeñas, pizarrón, y suficiente espacio que permitió movimiento, así como buenas condiciones de luz y ventilación.

Para el taller de padres se contó con un aula con sillas, espacio para colocar carteles, buena iluminación, ventilación y aislada de ruidos que pudieran impedir la atención de los padres de familia.

Instrumentos

Se utilizó la "Lista cotejable para problemas en el hogar y en la comunidad" (Morales y cols., 1998); la cual consta de listas que se ocupan de registrar la conducta de los niños en diferentes áreas de interacción con la familia (Anexo 3). Se utilizó el "Registro Antecedente-Conducta-Consecuente (ACC)" (Ayala y cols., 1998) en el que se registra diariamente el comportamiento del niño y los cuales entregaron en cada sesión del taller de padres (Anexo 4).

Al finalizar la intervención se pidió a los participantes (padres) que contestaran un cuestionario de "Validación Social", donde se les pidió que opinaran sobre la forma en que se llevó el taller, así como su opinión acerca de otros temas para un taller posterior (Gutiérrez, 1991) (Anexo 5).

"Escala de Autoestima para niños versión Morales", la cual consta de 5 factores: auto-devaluación, relaciones y competencia, trabajo escolar, relación con los padres y mentira; éstos permiten conocer la evaluación que el sujeto hace de sí mismo a partir de la evaluación que los demás hacen de él (Morales, 1999) (Anexo 6).

"Escala de Autocontrol para niños de Kendall y Wilcox" adaptada para niños mexicanos, esta escala fue resuelta por los padres de los niños indicando el grado por el cual la conducta de un niño puede ser descrita como autocontrolada (Castillo y Mendoza, 1994) (Anexo 7).

“Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)” (Monjas, 1992), el cual contestaron por los padres, indicando en una escala tipo Likert la frecuencia de emisión de comportamientos que involucran las habilidades sociales (Anexo 8).

“Cuestionario de validación social” (Flores y Gómez, 2002), diseñado para obtener información sobre el grado de satisfacción con respecto al taller; este cuestionario estuvo dirigido a los niños y la aplicación se realizó de forma individual (Anexo 9).

Materiales

- Material de trabajo por sesión
- Cartulinas
- Rotafolios con información
- Pizarrón
- Dulces
- Colores
- Hojas blancas
- Lápices
- Rompecabezas
- Caja con espejo
- Crayolas
- Papel de colores

Procedimiento

Se contactó una escuela de educación primaria, hablando directamente con el director para solicitar el permiso de intervención dentro del plantel. Posteriormente se convocó a los padres para que asistieran a una junta

informativa donde se les explicaron los objetivos del programa, las condiciones para participar y las fechas de inicio de ambos talleres, los cuales se llevaron a cabo durante sesiones programadas semanalmente.

Dichas sesiones tuvieron duración de una hora semanal para cada taller fijada por la escuela.

Taller para Padres

- Primera sesión

En esta sesión se realizó una presentación de los participantes, se dieron a conocer las expectativas de los talleres y se les proporcionó la "Lista cotejable para problemas en el hogar", la "Escala de Autocontrol para niños" y el "Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)".

Se resolvieron dudas y comentarios.

- Segunda sesión

Se les informó sobre el desarrollo del niño en la edad escolar: desarrollo físico, de la personalidad, intelectual y social. Se les entregaron los "Registros ACC" explicándoles como debían llenarse y resaltando que eran un requisito importante para permanecer en el taller.

- Tercera sesión

Se realizó un breve resumen de la sesión anterior, y se recogieron los "Registros ACC".

Se les explicaron las técnicas de modificación de conducta: Reforzamiento, Seguimiento Instruccional y Modelamiento. Las técnicas de enseñanza utilizadas fueron: exposición oral de las técnicas, modelamiento a través del "juego de roles", reforzamiento y retroalimentación.

- Cuarta sesión

Se enseñaron las técnicas de Economía de Fichas y Modelamiento. Se realizaron "juegos de roles" con situaciones preparadas que sean factibles para aplicar las técnicas trabajadas.

Las técnicas de enseñanza son las mismas de la sesión anterior.

- Quinta sesión

Las técnicas enseñadas fueron: Extinción, Costo de respuesta y Tiempo fuera. Como en las sesiones anteriores se llevaron a cabo "juego de roles" representando conductas modificables a través de las técnicas aprendidas.

- Sexta sesión

Se expresaron comentarios breves acerca de las técnicas que habían aplicado y sus consecuencias.

Se expuso acerca de la Inteligencia Emocional, sus componentes y sus beneficios para los niños. Antes de la exposición se propuso que los padres realizaran una lluvia de ideas para saber los conocimientos e ideas que tenían acerca de este tema.

- Séptima sesión

Se planteó un "juego de roles" para que se practicarán las técnicas que considerarán pertinentes, y considerando al mismo tiempo el reforzamiento del desarrollo socio-emocional de sus hijos. Se utilizaron las técnicas de enseñanza de reforzamiento y retroalimentación.

Se aplicó la "Escala de Autocontrol para niños" y el "Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)". Se brindó el "Cuestionario de Validación social".

Taller para niños

- Primera sesión

En esta sesión se dio la bienvenida a los participantes, se realizó una dinámica para que se conocieran, se entregaron los gafetes previamente preparados.

Se realizó el pre-test, que constó de la aplicación de la "Escala de Autoestima para niños versión Morales"; el reconocimiento de emociones en personajes a través de la presentación de historias cortas y la posterior elección entre imágenes que representen la emoción experimentada por el personaje; y la presentación de viñetas de situaciones problemáticas para que brinden soluciones.

- Segunda sesión

Se dieron a conocer a los niños los objetivos y las reglas del taller, mediante imágenes para que ellos las recuerden. Se realizaron 2 juegos para observar su comportamiento social; "la canasta de frutas" y armar rompecabezas en equipos.

Al finalizar la sesión se pide que recuerden nuevamente las reglas del taller.

- Tercera sesión.

Identificación de emociones, se realizaron tarjetas con imágenes que representaban las emociones, los niños tuvieron que identificarlas y comentar una situación donde se sintieron de esa forma.

- Cuarta sesión

El mapa de las emociones. Se les presentó una lista de emociones y se les pidió que eligieran una de ellas. Después se les pidió que dibujaran algún momento en que se sintieron así. Al final comentaron ¿Qué paso antes?, ¿cómo se sintieron? y ¿qué paso después?

- Quinta sesión

Dramatización en equipos para representar cuando se sienten enojados. Discutir ¿Qué los hace enojar? y ¿qué hacer cuando se sienten enojados?

Ejercicios de relajación. Hablaron de la calma, la paz y la respiración. Practicarla. Al mismo tiempo se les pidió que tuvieran un diálogo con ellos mismos.

- Sexta sesión

El espejo mágico. En una caja se pegó al fondo un espejo. Se les comentó que dentro existe el ser más maravilloso del mundo, iban pasándose la caja mientras trataban de adivinar que contenía. Posteriormente uno a uno vieron el interior de la caja y al final de la sesión se les dio a conocer el concepto de Autoestima.

- Séptima sesión

A mi me quieren. Realizaron un dibujo en material previamente elaborado, donde dibujaron y escribieron los nombres de las personas que más los quieren. Comentaron al final de la actividad con todos.

- Octava sesión

Cuadros cooperativos. En equipo realizaron rompecabezas y la creación de un cartel con temas predeterminados, al finalizar expresaron como se sintieron al ayudar y al ser ayudados.

Mencionaron cuales son los pasos para poder trabajar en equipo y mantener una conversación con las personas.

- Novena sesión

Se les explicó previamente acerca de las respuestas asertivas, pasivas y agresivas. Se pusieron ejemplos dramatizados al fin de determinar cual tipo de respuesta es el mejor.

Busca rápido y dime qué es. Los niños identificaron por equipos que tipo de respuesta son las frases escritas y escondidas alrededor del salón.

Se les dejó de tarea entrevistar a un adulto en relación a su historia.

- Décima sesión

Qué opción tomar. Lectura en grupo de una situación problemática. Se les dio a elegir las posibles salidas al problema y leer cada una. Al finalizar comentaron cual fue la mejor opción y por qué.

El buzón. Escribieron quejas y problemas que suceden en la escuela.

- Onceava sesión

Juego de roles. Dramatizaron en equipos situaciones problemáticas que plantearon en el buzón la sesión anterior, brindaron soluciones. El grupo comentó los beneficios o desventajas de sus propuestas.

- Doceava sesión

Se aplicó el post-test, que consta de la aplicación de la "Escala de Autoestima para niños versión Morales", identificación de emociones y viñetas de solución de problemas.

La mochila. Cada niño escribió algo a los otros y lo pusieron en su espalda.

Se les pidió que contestaran el "Cuestionario de Validación Social".

Se cerró el taller dándoles un pequeño obsequio y comentando que fue lo mejor del taller.

CAPÍTULO VII
RESULTADOS

Taller de niños

Los datos fueron sometidos a estadística descriptiva para conocer las diferencias por pruebas con el pre-test y post-test del taller, con el objetivo de conocer las medidas de tendencia central y ver si existen diferencias en las medias. Así mismo se aplicó la prueba t para comparación de medias, de esta manera sabremos si las diferencias son estadísticamente significativas.

Tabla 1. Estadísticas Descriptivas para la prueba de Identificación de Emociones.

Identificación de Emociones	Media	Desviación Estándar
Pre-test	6.2	2.18
Post-test	7.6	1.49

En la Tabla 1 se puede observar que en el Post-test los niños identificaron con mayor precisión las emociones que se les mostraba en la prueba de Identificación de emociones, en la cual debían elegir un rostro que reflejaba una emoción, diferenciarlas y darle el nombre correspondiente.

La prueba t para muestras correlacionadas indica que la media del post-test de Identificación de Emociones es significativamente mayor ($t = 3.315$, $p = 0.002$) que la media del pre-test. Por lo que concluimos que el taller sí afectó el aprendizaje del reconocimiento y nombramiento de las emociones presentadas; al inicio sólo nombraban la tristeza, alegría y enojo; posteriormente lograron reconocer e identificar, en ellos mismos y en otras personas, emociones más complejas dichas emociones fueron Enojo, Alegría, Tristeza, Angustia, Temor, Aburrimiento, Vergüenza y Sorpresa.

Tabla 2. Estadísticas Descriptivas para la Escala de Autoestima de Morales.

Autoestima	Media	Desviación Estándar
Pre-test	19.13	3.5
Post-test	20.3	3.05

Los resultados muestran una mínima diferencia en las medias de la Escala de Autoestima para niños versión Morales (1999), las respuestas de los niños no cambiaron, solo en algunos reactivos se dio una respuesta que indicaba un incremento en la Autoestima.

La prueba t para muestras correlacionadas indica que la media del post-test de Autoestima no es significativamente mayor ($t = 1.97$, $p 0.058$) que la media del pre-test. Por lo que concluimos que el taller no afectó el Autoestima de los niños medida a través del instrumento elegido; sin embargo las respuestas y comportamiento dentro del desarrollo del taller mostraron diferencias en la autoconfianza y seguridad con que los niños respondían a las actividades planeadas para esta habilidad.

Tabla 3. Estadísticas Descriptivas para la Escala de Autocontrol

Autocontrol	Media	Desviación Estándar
Pre-test	117.70	23.14
Post-test	133.76	15.69

Esta tabla muestra que, de acuerdo a lo reportado por los padres mediante la Escala de Autocontrol para niños de Kendall y Wilcox (Castillo y Mendoza, 1994), el autocontrol de los niños mejoró después del taller en las diversas actividades y ámbitos de desarrollo de los niños.

La prueba t para muestras correlacionadas indica que la media del post-test de Autocontrol es significativamente mayor ($t = 5.55$, $p 0.01$) que la media del pre-test. Por lo que concluimos que el taller aumentó el Autocontrol de los niños; además esto pudo comprobarse de manera cuantitativa en el taller para padres, donde ellos mismos reportaban conductas más adaptadas en los niños, observaron un incremento en las conductas auto-controladas por parte de los niños, por ejemplo la obediencia, el control de los impulsos de agresión, mayor organización en las actividades y tareas que les designaban, respetar turnos, etc. Esto se corrobora más adelante con el reporte de resultados de los registros A-C-C por parte de los padres.

Tabla 4. Estadísticas Descriptivas para el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social.

Habilidades Sociales	Media	Desviación Estándar
Pre-test	149.23	21.09
Post-test	168.66	15.80

La tabla 4 muestra un incremento en el Post-test del Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) de Monjas (1992), es importante mencionar que esta prueba fue reportada por los padres, también reportaban incrementos en habilidades sociales a través de algunos de los registros A-C-C y en comentarios que se emitían dentro y fuera del taller para padres.

La prueba t para muestras correlacionadas indica que la media del post-test de Habilidades de Interacción Social es significativamente mayor ($t = 6.25$, $p 0.01$) que la media del pre-test. Por lo que concluimos que el taller aumentó las Habilidades Sociales de los niños; esto pudo comprobarse dentro del mismo taller, ya que muchas de las actividades que se pedían a los niños eran realizadas en equipos y ponían a prueba sus habilidades sociales.

De la misma forma los padres corroboraban un aumento de sus habilidades sociales dentro y fuera del ámbito escolar, tales actividades incluían: expresar correctamente sus emociones, iniciar y mantener una conversación, pedir las cosas por favor, responder adecuadamente a las emociones de otras personas, seguir las reglas de un grupo, ayudar y cooperar en la realización de alguna actividad.

Tabla 5. Estadísticas Descriptivas para la prueba de Solución de Problemas.

Solución de Problemas	Media	Desviación Estándar
Pre-test	5.3	1.37
Post-test	5.8	1.20

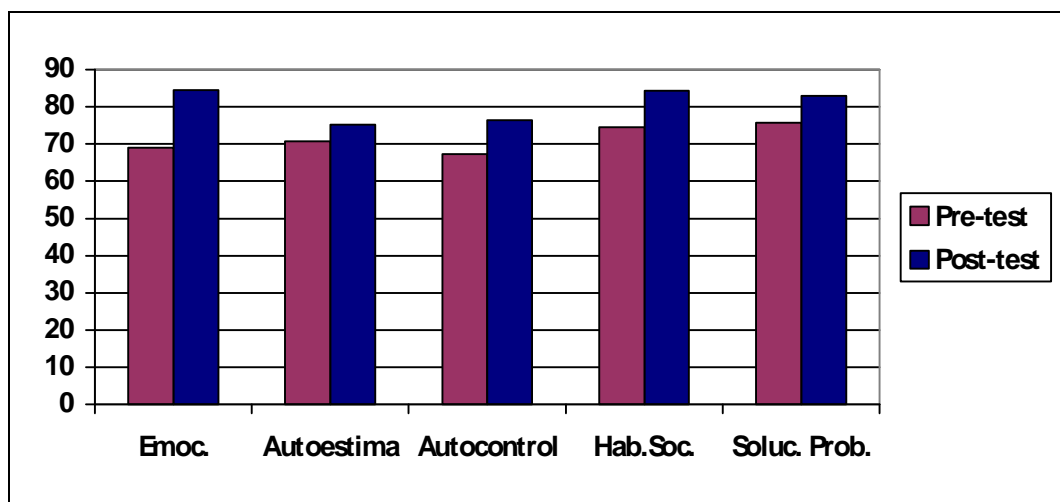
La tabla 5 muestra un pequeño incremento en el post-test de la prueba de Solución de Problemas, donde los niños debían dar una respuesta acertada a diversas viñetas que presentaban un problema común, como un incendio en la casa del vecino, cortarse un dedo, perder el juguete de un amigo, etc.

La prueba t para muestras correlacionadas indica que la media del post-test de Identificación de Emociones no es significativamente mayor ($t = 1.74$, $p > 0.05$) que la media del pre-test. Las respuestas de los niños en ambas aplicaciones no cambiaron en la mayoría de las viñetas, sin embargo las respuestas en el post-test fueron más asertivas y precisas, los niños tomaron con mayor seriedad el planteamiento de los problemas. Por ejemplo en una de las preguntas del Test se planteaba la siguiente situación "Imagina que estás solo en tu casa y de pronto ves salir mucho humo de la ventana de tu vecino, ¿tú que harías?"

En la primera aplicación las respuestas más frecuente entre los niños era "Gritaría y después llamaría a los bomberos" "Me echaría a correr" "Me salvaría"

“Nada porque no es mi casa”; mientras que en la segunda aplicación las respuestas frecuentes para esta pregunta eran: “Llamaría a los bomberos y trataría de estar lejos de ese lugar” “Llamar a los bomberos y avisarle a mi mamá”.

A modo de resumen de los resultados se presenta una gráfica general con los datos obtenidos en todos los test aplicados antes y después de la intervención, los cuales se sometieron a ponderación a porcentajes para hacerlos equivalentes.



Gráfica 1. Resumen de resultados del taller para niños.

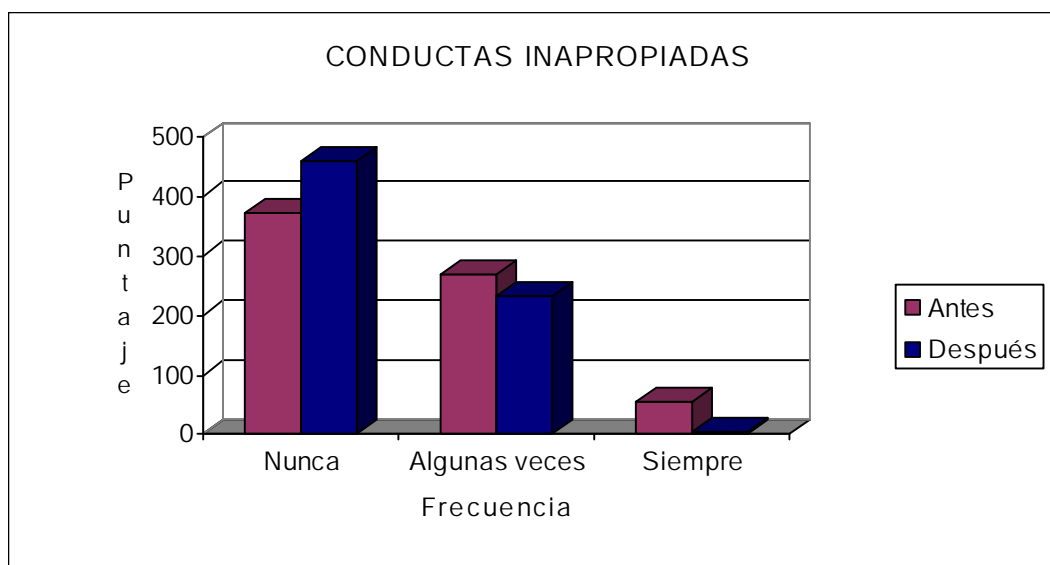
Taller de padres

Tabla 6. Frecuencias totales de las Listas cotejables de problemas en el hogar

Problemas en el hogar y la comunidad	Nunca	Algunas veces	Siempre
Pre-Test	373	268	55
Post-Test	459	232	5

La tabla 6 muestra las frecuencias totales de conductas inapropiadas reportadas por los padres en situaciones dentro y fuera del hogar. La frecuencia evaluada como Nunca aumentó considerablemente en el post-test; la frecuencia evaluada como Algunas Veces disminuyó en la segunda aplicación, mientras que la frecuencia de Siempre cambió su puntaje de 55 a 5.

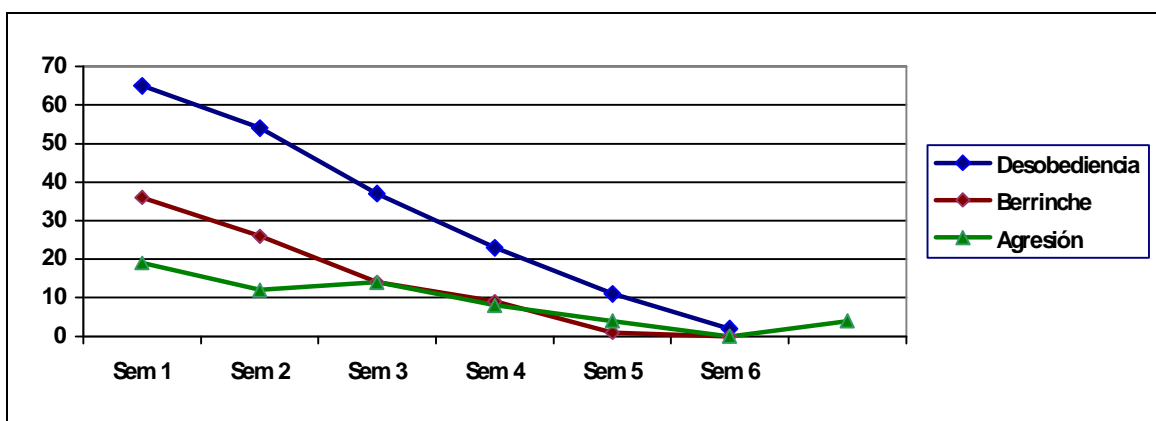
A continuación se presenta la gráfica 2 de Conductas inapropiadas, de las frecuencias totales obtenidas en las Listas cotejables de problemas en el hogar y la comunidad (Morales y cols.,1998), con respecto a las tres diferentes frecuencias evaluadas: Nunca, Algunas veces y Siempre.



Gráfica 2. Frecuencia de Conductas inapropiadas. Pre-test y post-test

Los datos anteriores fueron sometidos a la prueba Chi cuadrada para muestras no paramétricas con el objetivo de conocer si las diferencias reportadas antes y después del taller eran estadísticamente significativas. De este modo obtuvimos un valor χ^2 de 53.14 (p 0.00) por lo que concluimos que las diferencias observadas en las Listas cotejables de problemas en el hogar y la comunidad son significativas, así que el taller para padres ayudo a la disminución de problemas en el hogar y la comunidad reportados por los padres.

Respecto a los Registros Antecedente-Conducta-Consecuente (Ayala y cols., 1998), a continuación se presenta el tipo y frecuencia de problema reportado por los padres en cada una de las 6 semanas de duración del taller de entrenamiento para padres.



Gráfica 3. Frecuencia de problemas reportados en Registros A-C-C

Como puede observarse en la gráfica 3, la primera semana reportaron 65 casos de desobediencia, los cuales fueron disminuyendo progresivamente hasta solo ser reportados 2 casos de desobediencia.

En el caso de Berrinche al iniciar el taller se registraron 36 casos, semana a semana disminuían los reportes de berrinche, sobre todo en la 5ª y 6ª semana disminuyeron sensiblemente hasta no reportar casos de berrinche. Para los casos de Agresión, se observa que reportaron 19 casos en la primer semana, aumentaron en la tercer semana respecto a la segunda - 14 y 12 respectivamente - sin embargo después de la tercera semana disminuyeron hasta llegar a 0 casos registrados de agresión al finalizar el taller.

Es importante mencionar que la cantidad de registros A-C-C fue disminuyendo considerablemente conforme avanzaba el taller, esto debido a que los padres ya no observaban conductas inapropiadas que reportar. En el Anexo 10 se muestra un ejemplo del registro de uno de los padres durante las 6 semanas que duró el taller.

Finalmente se presentan los resultados obtenidos en los cuestionarios de satisfacción que se aplicaron al finalizar ambos talleres.

Cuestionario de satisfacción para padres

1.- Las habilidades que se enseñaron fueron complicadas:		
Todas 0%	Algunas 17.6%	Ninguna 82.3%
2.- En cuanto a la relación con mis hijos estas habilidades serán útiles:		
Siempre 94.1%	Algunas veces 11.7%	Nunca 0%
3.- Estas habilidades se pueden llevar a cabo en el hogar:		
Seguramente 88.2%	Posiblemente 11.7%	Nunca 0%
4.- Las explicaciones que se me proporcionaron fueron claras y sencillas:		
Siempre 94.1%	Algunas veces 5.8%	Nunca 0%
5.- Las conductas que se trataron representan lo que ocurre en mi hogar:		
Todas 41.1%	Algunas 58.8%	Ninguna 0%
6.- Las simulaciones utilizadas ayudaron a que comprendiera las habilidades:		
Siempre 82.3%	Algunas veces 17.6%	Nunca 0%
7.- La duración de las sesiones fue:		
Demasiada 0%	Suficiente 35.2%	Insuficiente 64.7%
8.- El tiempo de duración del curso fue:		
Demasiado 0%	Suficiente 17.6%	Insuficiente 82.3%
9.- Considera que hay otras conductas importantes que no se trataron en el entrenamiento: El 41% opina que se trataron las suficientes. El 58% considera que si existen otras conductas importantes que debieran tratarse.		
10.- ¿Cuál habilidad o tema se le hizo más fácil? El 94% menciona que todos los temas se le hicieron fáciles.		
11.- ¿Qué otros temas considera que son importantes para el curso para padres en el futuro? Sexualidad, prevención de abuso en niños, solución de problemas, cómo llevar una comunicación adecuada con los hijos.		

Cuestionario de satisfacción para niños

1.- ¿Aprendiste cosas nuevas en el taller?	
SI 100%	NO 0%
2.- ¿Te gustó como se trabajó en el taller	
SI 100%	NO 0%
3.- ¿Le entendiste a la maestra, cuando daba la clase?	
SI 92.8%	NO 7.1%
4.- ¿Lo que aprendiste te puede servir para llevarte mejor con tus compañeros?	
SI 96.4%	NO 3.5%
5.- ¿El taller fue divertido?	
SI 100%	NO 0%
6.- ¿Te gustó el material que se utilizó en el taller?	
SI 96.4%	NO 3.5%
7.- ¿La maestra contestó tus preguntas?	
SI 82.1%	NO 17.8%
8.- ¿Después del taller, te llevas mejor con tus amigos y familia?	
SI 100%	NO 0%
9.- ¿Te gustó participar en el taller?	
SI 100%	NO 0%
10.- ¿La maestra conocía bien los temas?	
SI 96.4%	NO 3.5%
11.- ¿Con lo que aprendiste, crees que puedas ser una persona feliz?	
SI 100%	NO 0%
12.- ¿Qué te hubiera gustado que se trabajará en el taller? Que se hicieran más juegos en el patio.	

CAPÍTULO VIII
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La Inteligencia Emocional ha suscitado un gran interés en el ámbito educativo como una vía para mejorar el desarrollo socioemocional de los alumnos, ha sido recientemente cuando se han investigado los efectos que una adecuada Inteligencia Emocional ejerce sobre las personas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Al inicio de los talleres los padres reportaban conductas problemáticas en los hijos y cómo las técnicas que habían utilizado hasta ese momento parecían no provocar cambios favorables en la conducta de sus hijos. Así mismo reportaban que a los niños les hacían falta diversas habilidades que son importantes para el desarrollo, habilidades como el autocontrol, la solución de problemas, control del enojo, conocimiento de sí mismos, habilidades sociales en general.

Por ello el objetivo principal de esta investigación fue proporcionar tanto a padres como a hijos herramientas que les permitieran desarrollar nuevas estrategias de interacción, que los niños aprendieran más de sí mismos para que de esta manera pudieran relacionarse positivamente con sus compañeros y padres; otro objetivo fue dar diferentes opciones de acción a los padres para que acompañaran a sus hijos en su adecuado desarrollo. Así se abarcaron los dos ámbitos más importantes en el desarrollo de un niño, ya que como menciona Romero (2003), el ámbito escolar y el familiar permiten el desarrollo de la personalidad, la educación y la formación profesional.

Como lo muestra la tabla 1 el taller de Inteligencia Emocional dio resultados favorables en la conducta prosocial de los niños. En la identificación de emociones los niños aprendieron a reconocer y nombrar emociones más complejas como la Angustia, la Vergüenza, el Temor.

Recordemos que, como dijo López (2000), las emociones más complejas como la Vergüenza implican, no sólo la apreciación de uno mismo, sino también la evaluación de los otros y aún más importante para el objetivo de los talleres, la función que estas emociones cumplen es representar y mantener los valores del contexto social.

El entrenamiento en el reconocimiento de emociones también ayudó a que los niños pudieran expresar de manera más abierta sus sentimientos, tanto dentro del grupo como a sus padres. Algo que pareciera tan simple como poder decir lo que se siente en determinado momento, en realidad requiere de una gran capacidad para auto-reconocerse y que la persona a la cuál se le da el mensaje cuente con capacidad de escucha y empatía, y sobre todo que sepan reaccionar de manera adecuada ante la emoción del otro.

Como dijo Fogel (1993), las reacciones emocionales comunican necesidades, intenciones o deseos del organismo, y de ese modo son vitales para nuestra convivencia en grupo, ya que nuestra especie es socialmente dependiente.

Respecto a la Autoestima, definida por Rodríguez (1988) como la capacidad de tener confianza y respeto por uno mismo, los niños mostraron avances significativos en la seguridad y confianza en sí mismos; al inicio del taller muchos niños se mostraban poco participativos, mencionaban que les daba pena o miedo hablar ante los demás, incluso algunos de los padres nombraron como su principal preocupación la falta de confianza en sus hijos, su inseguridad para unirse a un grupo nuevo y la incapacidad para defenderse de los demás.

A lo largo del taller lograron observarse avances en estos rubros ya que los niños disfrutaban sesión a sesión de participar en actividades grupales,

fueron desenvolviéndose de una manera más espontánea y lograban integrarse con niños que no conocían previamente.

Sin embargo es importante mencionar que como se muestra estadísticamente en la tabla 2, no se encontraron diferencias significativas; esto probablemente se deba a que el cuestionario de Autoestima de Morales (1999) además de medir algunos de los factores que se trabajaron dentro del taller como la autoconfianza, el autoconcepto y la importancia de pertenencia a un grupo, también mide factores como satisfacción escolar, competencia, relación con los padres y mentira, los cuales no trabajamos en el taller. De esta manera los reactivos de la prueba enfocados a estas áreas representaron dificultades para que los niños los comprendieran.

Una vez que los niños tenían conciencia de sus propias emociones y su valía como personas, el siguiente paso dentro del taller fue introducirlos de manera intensiva en el desarrollo social. Sabemos que el contexto social interviene a través de la provisión de oportunidades para experimentar determinadas emociones, provee las etiquetas para nombrarlas, define reglas de expresión y de sentimiento de las emociones (López, 1999).

El Autocontrol, que como dice Bata (2004) implica el manejo de la emoción de forma adecuada, expresando los sentimientos y actitudes sobre el problema considerando a los demás, fue uno de los factores que más importaban a este grupo, ya que los padres estaban preocupados por las formas en que los niños expresaban algunas de las emociones, refiriéndose principalmente al enojo, ya que su forma común de expresarlo era a través de la agresión física y verbal hacia otras personas.

Sroufe (2000) menciona que durante los años de la escuela primaria, los niños son cada vez más conscientes de las reglas de expresión sancionadas

socialmente y aprenden cada vez más qué emociones expresar (y cuales suprimir) en situaciones sociales concretas; por lo que los niños que participaron en el taller al tener conciencia de sus propias emociones y de las reglas que ya tenían preestablecidas, mostraron un mayor autocontrol en situaciones que presentaban dificultades, primordialmente el control del enojo (lo cual se observa en la tabla 3).

La mayoría de las personas desconoce que el enojo es una emoción natural de cualquier persona y que no es una emoción dañina y mucho menos que se puede aprender a regular las emociones; cuando los padres, a través de las charlas de Inteligencia Emocional de su taller, comprendieron y aceptaron el enojo como una emoción incluso adaptativa, las reacciones de autocontrol por parte de los niños mejoraron favorablemente.

Por su parte, los niños presentaban dentro del taller su capacidad de auto-regular sus emociones, conforme avanzaba el taller mostraban conductas más organizadas, podían contener tanto el enojo como altos grados de alegría debida a alguna actividad, lograban respetar turnos y seguir órdenes que se les pedía dentro de algún juego.

Como mencionan Buss y Goldsmith (1998) la regulación eficaz de las emociones supone la capacidad de suprimir, mantener o incluso intensificar la excitación emocional para enfrentarnos en forma productiva a los retos o a las personas.

Otro factor que tomó gran relevancia dentro de los talleres fue el desarrollo y adquisición de habilidades sociales; a nivel familiar y educativo las habilidades sociales son un factor primordial para el desarrollo de los niños, los maestros comúnmente reportan conductas inapropiadas debido a la ausencia de destrezas que favorezcan las relaciones interpersonales.

A nivel familiar también se reporta una gran carencia de habilidades sociales de todos los miembros de la familia; es común que no se tome como un hábito conductas tan simples como pedir las cosas por favor, esperar turno para hablar-escuchar cuando se mantiene una conversación o incluso modular el tono de voz al hablar con otra persona; sin embargo este tipo de conductas "simples" son el inicio de conductas pro-sociales.

Bata (2004) dice que la función principal de las habilidades sociales es la de mejorar la comunicación o las relaciones interpersonales, afrontar de una manera más positiva las situaciones conflictivas, tratando de defender los propios derechos y los de las demás personas; por esta razón dentro del aprendizaje de los niños en el taller, las actividades básicas para poder trabajar se enfocaban en el modelamiento de comportamientos adecuados al relacionarnos con otras personas. Como dice Monjas (1999) las habilidades sociales son las conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal.

En la tabla 4 se muestran avances favorables en las habilidades sociales, ya que los niños dieron respuestas más asertivas en sus relaciones con compañeros, fueron capaces de iniciar y mantener conversaciones, hacían y rechazaban peticiones, lograban expresar sentimientos negativos a distintas personas; todos estos factores, como afirma Caballo (1995), fueron esenciales a la hora de evaluar una conducta como socialmente adecuada.

Los padres también mostraron un especial interés en este rubro y dentro de sus tareas de modificación de conducta, incluyeron la mayoría de ellos habilidades sociales básicas como decir "Gracias" "por favor" y respetar turnos a la hora de platicar en familia; es importante mencionar que incluso los padres reconocieron actitudes que no favorecían al establecimiento de estas destrezas,

ya que ni ellos mismos practicaban este tipo de comportamientos; así, poco a poco, fueron reportando mejoras en las relaciones que establecían dentro y fuera del ámbito familiar.

El último rubro que se trabajó con los niños fue la Solución de Problemas, dentro del taller los niños practicaron esta habilidad de acuerdo al proceso descrito por Monjas (1999) el cual comprende: identificar el problema, buscar muchas soluciones, anticipar las consecuencias de esas soluciones, elegir una solución y poner en práctica la solución elegida.

Lograron resolver conflictos que existían dentro del salón y proponer soluciones a diversos problemas de índole interpersonal que tenían fuera del ámbito escolar. Es importante mencionar que la prueba diseñada para evaluar la Solución de problemas no arrojó diferencias significativas (como se ve en la tabla 5), esto pudo deberse a que la prueba diseñada para este fin, no contenía reactivos de gran dificultad y que realmente evaluara el proceso de resolución del problema planteado.

Sin embargo a nivel cualitativo los niños mostraron mayor capacidad para relajarse y analizar los problemas de una manera más objetiva y acertada para posteriormente tomar decisiones atinadas, esto concuerda con una de las áreas importantes dentro de la Inteligencia Emocional que proponen Domínguez y cols. (1998).

Como conclusión del taller para niños observamos que las mejoras presentadas en todas las habilidades que se trabajaron, concuerdan con los hallazgos descubiertos en los estudios de Salovey y cols.(2002) en los que concluyen que la alta Inteligencia Emocional se relacionaba con mejor autoestima y mayor utilización de estrategias de afrontamiento acertivo.

Tal como se observa en la gráfica 1, concluimos que también los resultados presentados en este trabajo de investigación apoyan lo concluido por Bermúdez y cols. (2003), quienes afirmaron que las personas con mayor Inteligencia Emocional poseen mayor autoestima, toleran mejor la frustración ya que son capaces de controlar sus estados emocionales y su propio comportamiento en situaciones adversas; Schutte (2001) también concluye al igual que este estudio, que hay una relación positiva entre Inteligencia Emocional, empatía y autocontrol en las situaciones sociales y las relaciones afectivas.

Al hablar de los cambios que se lograron en el taller de Inteligencia Emocional para niños no debemos restar importancia al trabajo que realizaron los padres; como afirma Palacios (1999) la familia da origen a características sociales, la sociedad en general tiene la tendencia a pensar que la influencia de la familia es particularmente importante en el ámbito social y personal.

El proceso que los padres siguieron para conseguir cambios favorables en la conducta de sus hijos no fue sencillo, ya que, como Lazcano (2005) dijo, cuando las interacciones padre-hijo en las que se enseñan habilidades sociales y/o desempeño de tareas asignadas, se dan bajo condiciones poco adecuadas como la desobediencia y otros problemas de conducta del niño, además de la poca habilidad de los padres para manejarlas, surgen relaciones inadecuadas.

Por estas razones los padres de familia debieron aprender no solo técnicas de modificación de conducta, sino cómo modificar sus propias conductas y actitudes que estaban obstaculizando la adquisición de habilidades pro-sociales en sus hijos. Uno de los aspectos más importantes del taller para padres, en concordancia con Romero (2003), fue cuando ellos reconocieron que su principal función es lo que transmiten a través de su propia conducta, provocando así que los cambios en sus hijos fueran más evidentes y permanentes.

Respecto a las técnicas de modificación de conducta, los padres reportaron satisfacción en el aprendizaje de éstas; en la técnica de Reforzamiento los padres aprendieron que existen muchas posibilidades para elegir reforzadores, ya que la mayoría de las veces ellos creen que los niños solo responderán ante estímulos materiales, sin embargo se dieron cuenta que los reforzadores sociales son los más importantes y que fomentan ampliamente una relación de mayor afectividad.

Las técnicas de moldeamiento y modelamiento fueron especialmente interesantes, los padres desconocían la importancia que tiene el ejemplo y la constancia al enseñar una nueva habilidad a sus hijos, muchos de los padres daban por hecho que los niños debían conocer como llevar a cabo tareas tan simples como hacer la tarea o tender una cama; aprendieron que incluso las tareas más sencillas requieren un "paso a paso" y que si se les enseña con el ejemplo el aprendizaje es más vívido.

La técnica que mejores resultados provocó en los niños fue Economía de fichas, con esta técnica los padres indujeron cambios que consideraban imposibles o de gran dificultad, sin embargo los niños respondieron de manera favorable a las propuestas que hacían sus padres, como Walker y Shea (1987) afirman que todos los ambientes de aprendizaje son similares ya que en todos se trabaja para obtener reforzadores y estos se definen como "estímulos" que inducen el cambio en las personas (Citado en Lazcano, 2005).

En cuanto a la información que recibieron respecto a la Inteligencia Emocional, los padres aprendieron a validar las emociones de los niños, a empatizar con ellos, les ayudaron a identificar sus emociones y nombrarlas de manera adecuada, aumentaron su capacidad de escucha, pusieron límites razonables, enseñaron nuevas formas de expresión y estrategias de solución de problemas, tal como dice López (1999), todo esto ocasionó que los niños se

sintieran más tranquilos, seguros de sí mismos y con más confianza para establecer una relación estrecha con sus padres.

Concluyendo, como se observa en la gráfica 2 y 3, el taller para padres no sólo ayudó al brindar nuevas técnicas de modificación de conducta, sino que creo una conciencia de responsabilidad e importancia respecto al aspecto emocional que tienen los padres en la vida de sus hijos; como señala Brown, cuando existe cordialidad en el hogar, los niños se sienten seguros de explorar el ambiente y hacer preguntas, mostrando actitudes positivas hacia el aprendizaje tanto familiar como social (citado en Lazcano, 2005).

La importancia de este tipo de enseñanzas en los ámbitos escolares radica en la importancia que juega la familia a nivel social, en concordancia con Roldán (1990), la familia es el fundamento de la sociedad y los patrones de conducta establecidos en la infancia y en la adolescencia contribuyen en forma importante a la conducta social adulta; esto es, si queremos tener adultos emocionalmente estables y que puedan responder de manera favorable a las diferentes circunstancias que le presenta la vida, debemos prepararlos con educación emocional.

No se debe restar importancia a la educación emocional dentro de las escuelas a niños y padres, ya que este vínculo es uno de los más fuertes y significativos en la vida de una persona; si se modifica el vínculo padre-hijo enseñando nuevas estrategias de relacionarse, dándole importancia a la Inteligencia Emocional, podremos lograr relaciones interpersonales futuras de mejor calidad; la base de nuestras relaciones dentro de una sociedad se encuentran en el vínculo parental.

En cuanto a las limitaciones que se presentan en este trabajo, la principal es la falta de una batería o un instrumento validado en México que evalúe la Inteligencia Emocional, ya que existen baterías o cuestionarios de Inteligencia Emocional pero en el ámbito laboral o específicamente dirigidos para adultos.

Por otro lado las condiciones de aplicación de los talleres: el taller de padres se llevo a cabo en un aula muy pequeña lo que impedía el libre movimiento en los ejercicios de juegos de roles; afortunadamente el espacio para los niños fue suficiente, aunque hubo ocasiones en que por las necesidades del juego correspondiente a la sesión, tuvimos que realizar las actividades en el patio de la escuela.

La duración del taller para padres fue muy corta de tal modo que sólo pudieron realizarse dos sesiones para abordar un tema tan grande como el de Inteligencia Emocional.

Es importante sugerir, como último punto, que se realicen más investigaciones para validar instrumentos mexicanos que puedan servir para evaluar la Inteligencia Emocional, en aspectos como identificación de emociones y solución de problemas principalmente.

También se sugiere que en próximas aplicaciones de talleres para padres se establezca un mayor número de sesiones y estas se dediquen de forma más intensiva a la sensibilización de los padres en cuanto a desarrollo emocional se refiere, esto ayuda notablemente en el fortalecimiento del vínculo padre-hijo.

Así mismo que se realicen talleres de Inteligencia Emocional para padres, para que aprendan a conocer, controlar y expresar adecuadamente sus propias emociones ya que éstas influyen directamente en la forma de educar a sus hijos, sabemos que para poder enseñar habilidades significativas en los niños primero debemos, como adultos, poseerlas y practicarlas día a día. A nivel personal

existen muchas deficiencias en la mayoría de los adultos en el autoconocimiento emocional y de personalidad.

Con los resultados de esta investigación, se abre la posibilidad de sugerir que se implementen este tipo de talleres de manera curricular en las escuelas, porque representan un gran apoyo tanto a padres como a maestros para favorecer el óptimo desarrollo de los niños.

CAPÍTULO IX
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

-
- 2 Amador A. A. y Pérez B. V (1993) Programa de entrenamiento a padres para el manejo de problemas conductuales de sus hijos desde la perspectiva de interacción social. Tesis de licenciatura. UNAM.
 - 2 Ayala, Héctor E; Téllez, S. Gabriela, Gutiérrez, L. Mariana (1994) Análisis y establecimiento de estilos Instruccionales en Padres de Familia como Estrategia de Intervención en Problemática Conductual Infantil. UNAM. Revista Mexicana de Psicología. V. 11, N. 1, pp. 7-18
 - 2 Baena Paz Guillermina (2005) Cómo desarrollar la Inteligencia Emocional Infantil: guía para padres y maestros. Ed. Trillas. México.
 - 2 Bata Cardona Sandra Alejandra (2004) Aplicación y evaluación de un programa de tratamiento para el manejo del enojo y control de la agresión en niños en edad escolar. Tesis de licenciatura. UNAM.
 - 2 Bermúdez M.P., Álvarez I y Sánchez A. (2003) Análisis de la relación entre Inteligencia Emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. Universitas Psychologica. Vol.2. N.1, pp.27-32.
 - 2 Caballo Vicente E. (1995) Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta. Ed. Siglo Veintiuno de España Editores. Madrid.
 - 2 Campos J.J, Campos R.G y Barret K.C. (1989) Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. Developmental Psychology V.25, pp.394-402.
 - 2 Castillo R. C. y Mendoza Z.M. (1994) La medición del autocontrol en los niños: validez, confiabilidad y normas de la escala de Kennedy y Wilcox. Tesis de Licenciatura. UNAM.
 - 2 Ciarrochi J., Chan A. y Bajgar J.(2001) Measuring emotional intelligence in adolescents. Personality and Individual differences. V. 31, N.7, pp. 1105-1119.
 - 2 Del Barrio, M.V. (2002) Emociones Infantiles. Evolución, Evaluación y prevención. Ed. Pirámide. Madrid.
 - 2 Díaz, H.S. Montes, R.S., Zaldivar M. (2005) Taller formativo sobre Inteligencia Emocional para adultos. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.

-
- 2 Extremera N. y Fernández-Berrocal P. (2001). El modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey: Implicaciones educativas para padres y profesores. En las III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI. pp.132-145.
 - 2 Extremera N. y Fernández-Berrocal P. (2004). El papel de la Inteligencia Emocional en el alumnado: evidencias empíricas. Revista Electrónica de Investigación Educativa V.6, N.2.
 - 2 Extremera N. y Fernández-Berrocal P.(2004). Medidas de evaluación de la Inteligencia Emocional. Revista Latinoamericana de Psicología. V.36, N.2, pp 209-228.
 - 2 Ferrantelli, Pedro (1992) Cómo ponerles límites a los hijos. Revista medicinas alternativas pp. 36-38
 - 2 Flores, G. N. y Gómez, H. G. (2002) Entrenamiento en Habilidades Sociales para Niños preescolares para disminución de la Agresión. Tesis de Licenciatura. UNAM.
 - 2 Foncerrada, Miguel, Verano (1983) La prevención de trastornos emocionales en la niñez. Salud Mental V.6 N.2 UNAM.
 - 2 Gardner Howard (1997) Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.
 - 2 Goleman, D. (1996) Inteligencia Emocional. Ed. Kairós. Madrid.
 - 2 Gutiérrez Lara. M (1990) El uso del Sistema de Evaluación Estructurado en un Programa de Entrenamiento a Padres. Tesis de licenciatura. UNAM.
 - 2 Hernández Sampieri; Fernández, C y Baptista, L. (1991) Metodología de la investigación. Ed. Mc Graw-Hill. México.
 - 2 Izard L.E., Fantauzzo C.A. y Castle J.M. (1995). The ontogeny and significance of infants facial expressions in the first 9 months of life. Developmental Psychology V.31 pp. 997-1013.
 - 2 Lazcano y Reyes Lira Héctor (2005) Programa de Modificación de Conductas inapropiadas para niños en edad preescolar y apoyo psicológico a sus padres. Tesis de licenciatura. UNAM.
 - 2 López Sánchez Félix (1999). Desarrollo Afectivo y Social. Ed. Pirámide. Madrid.

-
- 2 Monjas Casares Ma. Ines (1999) Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS). Ed. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. Madrid.
- 2 Morales, Ch; Flores, R; Barragán, T. y Ayala, V. (1998) Manual de Entrenamiento para Padres en Actividades Planeadas. Facultad de Psicología. UNAM.
- 2 Morales Olivera Sara Leticia (1999) Análisis de Reactivos del inventario de autoestima para niños de Battle. Tesis licenciatura. UNAM.
- 2 Pineda, F; López, R y Romano, H. (1987) Modificación de Conductas Problema en el Niño. Ed. Trillas. México.
- 2 Rodríguez M. (1988) Autoestima. Ed. Manual Moderno. México.
- 2 Roldan Macías Alma Josefa Leticia (1990) Estudio comparativo de la agresividad en niños preescolares. Tesis licenciatura. UNAM.
- 2 Romero Ibarrola Norma (2003) Guía de padres. Ed. El Universal. México.
- 2 Schaffer H. Rudolph (2000) Desarrollo social. Ed. Siglo Veintiuno. México.
- 2 Schaffer, H. Rudolph (1986) El desarrollo de la sociabilidad. Ed. Visor Libros. Madrid.
- 2 Schutte N. y cols. (2001). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. Cognition and Emotion. V.16, N.6. pp. 769-785.
- 2 Sroufe L. Alan (2000) Desarrollo emocional; la organización de la vida emocional en los primeros años. Ed. Oxford. México.
- 2 Trujillo M. y Rivas L. (2005) Orígenes, evolución y modelos de Inteligencia Emocional. INNOVAR, Revista de ciencias administrativas y sociales. Universidad Nacional de Colombia, pp. 9-24.

CAPÍTULO X
ANEXOS

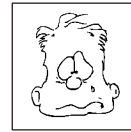
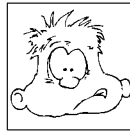
Anexo 1. Cuestionario de Identificación de Emociones

Nombre: _____

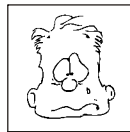
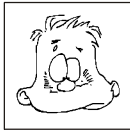
Fecha: _____

EN ESTE EJERCICIO ENCONTRARÁS DIVERSAS SITUACIONES POR LAS QUE PASA "LUIS", TACHA LA CARITA QUE CORRESPONDA A LO QUE LUIS ESTÁ SINTIENDO EN CADA CASO Y ESCRIBE LA PALABRA QUE CORRESPONDE.

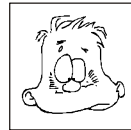
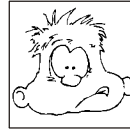
Luis está a punto de realizar un examen de matemáticas, y sabe que no estudió lo suficiente.



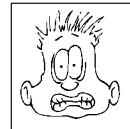
Es la hora del recreo y Luis juega con Paty, llegan dos de sus amigos y empiezan a gritar "¡Son novios, son novios!"



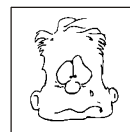
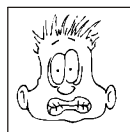
Luis está de visita en casa de sus tíos, todos los adultos platican muy divertidos, él está escuchando pero no le interesa el tema.



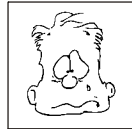
Hoy es el cumpleaños de Luis, sus compañeros de clase le organizan una fiesta dentro del salón antes de que él llegue, Luis no se lo espera.



Luis camina de regreso a su casa, de pronto sale un perro ladrando detrás de él.



El papá de Luis prometió llevarlo a la feria si sacaba 10 en matemáticas, Luis se esforzó mucho y sacó 10 pero ahora su papá le dice que no puede llevarlo.



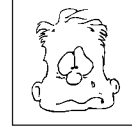
Mientras Luis ve la televisión, su hermana mayor planea hacerle una travesura, se pone una máscara horrible y entra en silencio: Luis levanta la cara y la ve.



Hay un convivio en la escuela de Luis, la maestra realiza una rifa, Luis gana un balón de fútbol.



Luis tiene una cita en el doctor, sabe que lo van a inyectar porque está muy enfermo de la garganta.



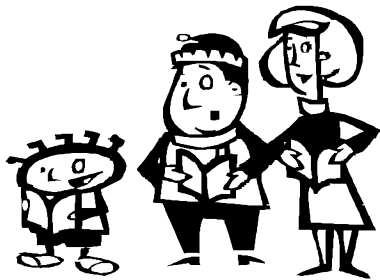
Anexo 2. Cuestionario de Solución de Problemas

Nombre: _____ Fecha: _____

LEE CON ATENCIÓN LAS SIGUIENTES HISTORIAS, DESPUÉS ESCRIBE CON TUS PROPIAS PALABRAS ¿QUÉ HARÍAS TÚ?

Estás solo en la casa , oyes pequeñas explosiones y hueles humo. Tienes curiosidad y miras por la ventana para ver qué es lo que pasa. Descubres que hay humo y llamaradas saliendo de la casa de al lado.

¿Tú que harías? _____



Sales de la escuela y una persona desconocida se te acerca y te dice que tu mamá no podrá ir por ti porque sufrió un accidente y que él te llevará a donde está tu mamá.

¿Tú que harías? _____

Estás en casa y te da hambre, vas a la cocina a prepararte un sándwich. Cuando quieres cortar el queso se resbala el cuchillo y te corta tu dedo.

¿Tú que harías? _____

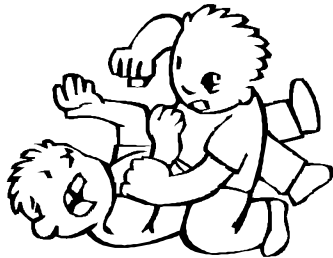




Tu mamá te manda a la tienda a comprar el pan, pero el señor de la panadería te dice que ya se terminó.
¿Tú que harías? _____

Un amigo tuyo te presta uno de sus juguetes favoritos, pero tú lo pierdes. Al otro día te das cuenta de que tu amigo se acerca hacia ti para pedírtelo.

¿Tú que harías? _____



Sales al recreo y un niño más pequeño que tú empieza a discutir contigo, quiere golpearte.

¿Tú que harías? _____

Tu mejor amigo no quiere jugar contigo el día de hoy, parece que está enojado o triste.

¿Tú que harías? _____



Anexo 3. Lista cotejable para problemas en el Hogar y en la comunidad.

POR FAVOR CONTESTA DE LA FORMAS MÁS HONESTA POSIBLE,
 RECUERDE NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS.

Nombre del niño _____

Entrevistado _____ Parentesco _____

SE ORIGINA ALGUN PROBLEMA

SITUACIÓN	NUNCA	ALGUNAS VECES	SIEMPRE
Al despertarse y levantarse de la cama			
Al vestirse			
Al desayunar			
Cuando está ocupada en las labores del hogar			
Al prepararse para dejar el área de juego			
Cuando juega dentro o fuera de casa			
Cuando se está preparando la comida			
Mientras ve T.V.			
Al visitar amigos			
Al visitar a los vecinos			
Al visitar a los abuelos			
Al visitar a los parientes			
En cumpleaños familiares			

	NUNCA	ALGUNAS VECES	SIEMPRE
En fiestas de otros niños			
Al salir a comer			
En transporte público			
Al ir al mercado			
Al ir a tiendas de la colonia			
Al dejar al niño en la escuela			
Al dejar al niño con parientes			
Al dejar al niño con sus abuelos			
En la comida			
Al usar el baño			
Cuando los hermanos llegan de la escuela			
Al prepararse para hacer tareas			
Cuando llegan visitas			
Cuando papá llega de trabajar			
A la hora de la cena			
A la hora de dormir			

Anexo 5. Cuestionario de Validación Social para Padres

1.- Las habilidades que se enseñaron fueron complicadas:	Todas	Algunas	Ninguna
2.- En cuanto a la relación con mis hijos estas habilidades serán útiles:	Siempre	Algunas veces	Nunca
3.- Estas habilidades se pueden llevar a cabo en el hogar:	Seguramente	Posiblemente	Nunca
4.- Las explicaciones que se me proporcionaron fueron claras y sencillas:	Siempre	Algunas veces	Nunca
5.- Las conductas que se trataron representan lo que ocurre en mi hogar:	Todas	Algunas	Ninguna
6.- Las simulaciones utilizadas ayudaron a que comprendiera las habilidades:	Siempre	Algunas veces	Nunca
7.- La duración de las sesiones fue:	Demasiada	Suficiente	Insuficiente
8.- El tiempo de duración del curso fue:	Demasiado	Suficiente	Insuficiente
9.- Considera que hay otras conductas importantes que no se trataron en el entrenamiento:	_____		
10.- ¿Cuál habilidad o tema se le hizo más fácil?	_____		
11.- ¿Qué otros temas considera que son importantes para el curso para padres en el futuro?	_____		

Anexo 6. Escala de Autoestima para niños versión Morales.

Nombre _____ Fecha _____

Niño () Niña () Edad _____

¿Cuántos hermanos tienes? _____ ¿Qué edad tiene cada uno? _____

¿Tu mamá y papá viven contigo? _____

INSTRUCCIONES: Marca con una "X" Sí, cuando la oración describa la forma en que comúnmente te sientes. Si la oración no lo describe, marca con una "X" No. Esta no es una prueba, no hay respuestas "buenas" o "malas".

- | | | |
|---|----|----|
| 1. Paso mucho tiempo soñando despierto (a) ----- | Sí | No |
| 2. Me gusta pasar la mayor parte del tiempo solo (a) ----- | Sí | No |
| 3. Estoy satisfecho con mi trabajo escolar ----- | Sí | No |
| 4. Me divierto mucho con mi mamá ----- | Sí | No |
| 5. Generalmente dejo el trabajo escolar cuando es muy difícil ----- | Sí | No |
| 6. Me divierto mucho con mi papá ----- | Sí | No |
| 7. Estoy contento (a) la mayor parte del tiempo ----- | Sí | No |
| 8. Tengo poca confianza en mí mismo ----- | Sí | No |
| 9. La mayoría de los niños y niñas juegan los juegos mejor que yo ----- | Sí | No |
| 10. Voy tan bien en la escuela como quisiera ----- | Sí | No |
| 11. Me divierto mucho con mis padres ----- | Sí | No |
| 12. Generalmente fracaso cuando trato de hacer cosas importantes----- | Sí | No |
| 13. Comúnmente me siento avergonzado de mí mismo (a) ----- | Sí | No |
| 14. Nunca me enojo ----- | Sí | No |
| 15. Comúnmente pienso que no soy bueno (a) para nada----- | Sí | No |
| 16. La mayoría de los niños y niñas son mejores que yo ----- | Sí | No |
| 17. Los niños me molestan mucho ----- | Sí | No |

-
- | | | |
|--|----|----|
| 18. Puedo hacer cosas tan bien como la mayoría de los niños y las niñas--- | Sí | No |
| 19. A veces me gustaría dejar de ir a la escuela----- | Sí | No |
| 20. Me preocupo mucho ----- | Sí | No |
| 21. Mis padres comprende como me siento ----- | Sí | No |
| 22. Otros niños y niñas son malos conmigo ----- | Sí | No |
| 23. Siempre digo la verdad ----- | Sí | No |
| 24. Siempre sé que decirles a otras personas ----- | Sí | No |
| 25. Nunca hago nada malo ----- | Sí | No |
| 26. La mayoría de los niños y niñas son más fuertes que yo ----- | Sí | No |
| 27. Estoy orgulloso de mi trabajo escolar ----- | Sí | No |

Anexo 7. Escala de Autocontrol para niños de Kendall y Wilcox.

POR FAVOR CONTESTE DE LA FORMA MÁS HONESTA POSIBLE, RECUERDE NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS

Nombre del niño _____
 Edad _____ Grado escolar _____ Fecha _____
 Entrevistado _____ Parentesco _____

1. ¿El niño continúa lo que hace hasta que lo termina?

1	2	3	4	5	6	7
SI			A VECES			NO

2. ¿El niño obedece a los adultos

1	2	3	4	5	6	7
SIEMPRE						NUNCA

3. ¿El niño se mete en juegos o actividades aún cuando no lo hayan invitado?

1	2	3	4	5	6	7
NUNCA					FRECUENTEMENTE	

4. ¿Puede el niño calmarse solo deliberadamente?

1	2	3	4	5	6	7
SI						NO

5. La calidad de los trabajos del niño, ¿es siempre la misma o varía bastante?

1	2	3	4	5	6	7
MISMA						VARÍA

6. Cuando el niño hace una pregunta, ¿espera la respuesta o salta a otra cosa (por ejemplo a otra pregunta) sin esperar la respuesta?

1	2	3	4	5	6	7
ESPERA						SALTA

7. ¿El niño interrumpe una conversación entre compañeros o espera su turno para hablar?

1	2	3	4	5	6	7
ESPERA						INTERRUMPE

8. ¿El niño tiene que tener lo que quiere inmediatamente?

1	2	3	4	5	6	7
NO						SI

9. ¿El niño se mantiene mucho tiempo sentado?

1	2	3	4	5	6	7
SI						NO

10. ¿Puede el niño seguir las sugerencias de otros en un juego en grupo o insiste en imponer sus propias ideas?

1	2	3	4	5	6	7
SIGUE						IMPONE

11. ¿Al niño hay que recordarle varias veces que haga algo antes de hacerlo?

1	2	3	4	5	6	7
NUNCA						SIEMPRE

12. Cuando es reprendido, ¿el niño responde inapropiadamente?

1	2	3	4	5	6	7
NUNCA						SIEMPRE

13. ¿El niño es propicio a los accidentes?

1	2	3	4	5	6	7
NO						SI

14. ¿El niño olvida sus obligaciones o tareas cotidianas?

1	2	3	4	5	6	7
NUNCA						SIEMPRE

15. Si se le da a escoger, ¿el niño tomaría un juguete pequeño ahora o esperaría por uno más grande mañana?

1	2	3	4	5	6	7
ESPERA						TOMA

16. ¿Hay días en que el niño parece incapaz de sentarse a trabajar?

1	2	3	4	5	6	7
NUNCA						FRECUENTEMENTE

Anexo 8. "Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)"

Nombre del niño _____

Entrevistado _____

RECUERDE NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS

POR FAVOR, LEA CUIDADOSAMENTE CADA ENUNCIADO Y RODEE CON UN CÍRCULO EL NÚMERO QUE MEJOR DESCRIBA EL FUNCIONAMIENTO DE SU HIJO TENIENDO EN CUENTA LAS SIGUIENTES CALIFICACIONES:

1	Significa que el niño no hace la conducta	NUNCA				
2	Significa que el niño no hace la conducta	CASI NUNCA				
3	Significa que el niño hace la conducta	BASTANTES VECES				
4	Significa que el niño hace la conducta	CASI SIEMPRE				
5	Significa que el niño hace la conducta	SIEMPRE				
1.	Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los demás (felicitaciones, alegría...)	1	2	3	4	5
2.	Saluda de modo adecuado a otras personas.	1	2	3	4	5
3.	Defiende y reclama sus derechos ante los demás.	1	2	3	4	5
4.	Expresa y defiende adecuadamente sus opiniones.	1	2	3	4	5
5.	Se dice a sí mismo cosas positivas.	1	2	3	4	5
6.	Responde adecuadamente cuando otros niños y niñas se dirigen a él/ella de modo amable y cortés.	1	2	3	4	5
7.	Responde adecuadamente cuando otro niño quiere entrar en la conversación que él/ella mantiene con otros.	1	2	3	4	5
8.	Pide ayuda a otras personas cuando lo necesita.	1	2	3	4	5
9.	Responde adecuadamente cuando las personas con las que está hablando, finalizan la conversación.	1	2	3	4	5
10.	Hace elogios, cumplidos, alabanzas y dice cosas positivas a otras personas.	1	2	3	4	5

	NUNCA	1	2	3	4	5
	CASI NUNCA	2				
	BASTANTES VECES	3				
	CASI SIEMPRE	4				
	SIEMPRE	5				
11. Responde correctamente cuando otro niño le invita a jugar o hacer alguna actividad con él.	1	2	3	4	5	
12. Se ríe con otras personas cuando es oportuno.	1	2	3	4	5	
13. Comparte lo propio con los otros niños y niñas.	1	2	3	4	5	
14. Cuando conversa con otra persona, escucha lo que se le dice, responde a lo que se le pregunta y expresa lo que él/ella piensa y siente.	1	2	3	4	5	
15. Expresa adecuadamente a los demás sus emociones y sentimientos agradables y positivos (alegría, felicidad, placer)	1	2	3	4	5	
16. Cooperar con otros niños en diversas actividades y juegos (participa, ofrece sugerencias, apoya, anima, etc...)	1	2	3	4	5	
17. Presta ayuda a otros niños y niñas en distintas ocasiones.	1	2	3	4	5	
18. Sonríe a los demás en las situaciones adecuadas.	1	2	3	4	5	
19. Responde adecuadamente cuando otras personas le hacen alabanzas, elogios y cumplidos.	1	2	3	4	5	
20. Responde adecuadamente cuando otros le saludan.	1	2	3	4	5	
21. Pide favores a otras personas cuando necesita algo	1	2	3	4	5	
22. Expresa adecuadamente a los demás sus emociones y sentimientos desagradables y negativos (tristeza, enfado, fracaso.)	1	2	3	4	5	
23. Cuando charla con otros niños y niñas, termina la conversación de modo adecuado.	1	2	3	4	5	
24. Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos y negativos de los demás (críticas, enfado, tristeza...)	1	2	3	4	5	
25. Se une a otros niños y niñas que están jugando o realizando una actividad.	1	2	3	4	5	

	NUNCA	1	2	3	4	5
	CASI NUNCA	2				
	BASTANTES VECES	3				
	CASI SIEMPRE	4				
	SIEMPRE	5				
26. Inicia juegos y otras actividades con otros niños y niñas.		1	2	3	4	5
27. Inicia conversaciones con otros niños y niñas.		1	2	3	4	5
28. Cuando mantiene una conversación con otras personas participa activamente (cambia de tema, interviene en la conversación, etc...)		1	2	3	4	5
29. Expresa cosas positivas de sí mismo ante otras personas.		1	2	3	4	5
30. Cuando conversa con un grupo de niños y niñas, participa de acuerdo a las normas establecidas.		1	2	3	4	5
31. Presenta a personas que no se conocen entre sí.		1	2	3	4	5
32. En sus relaciones con otros niños y niñas, pide las cosas por favor, dice gracias, se disculpa... y muestra otras conductas de cortesía.		1	2	3	4	5
33. Cuando mantiene una conversación en grupo, interviene cuando es oportuno y lo hace de modo correcto.		1	2	3	4	5
34. Se presenta ante otras personas cuando es necesario.		1	2	3	4	5
35. Hace favores a otras personas en distintas ocasiones.		1	2	3	4	5
36. Se une a la conversación que mantienen otros niños y niñas		1	2	3	4	5
37. Responde de modo apropiado cuando otro niño quiere unirse con él a jugar o realizar una actividad.		1	2	3	4	5
38. Responde adecuadamente a la defensa que otras personas hacen de sus derechos (se pone en su lugar, etc...)		1	2	3	4	5
39. Responde adecuadamente cuando otro niño quiere iniciar una conversación con él/ella.		1	2	3	4	5
40. Expresa desacuerdo y disiente con otros.		1	2	3	4	5

Anexo 9. Cuestionario de Validación Social para niños.

1.- ¿Aprendiste cosas nuevas en el taller?	SI	NO
2.- ¿Te gustó como se trabajó en el taller	SI	NO
3.- ¿Le entendiste a la maestra, cuando daba la clase?	SI	NO
4.- ¿Lo que aprendiste te puede servir para llevarte mejor con tus compañeros?	SI	NO
5.- ¿El taller fue divertido?	SI	NO
6.- ¿Te gustó el material que se utilizó en el taller?	SI	NO
7.- ¿La maestra contestó tus preguntas?	SI	NO
8.- ¿Después del taller, te llevas mejor con tus amigos y familia?	SI	NO
9.- ¿Te gustó participar en el taller?	SI	NO
10.- ¿La maestra conocía bien los temas?	SI	NO
11.- ¿Con lo que aprendiste, crees que puedas ser una persona feliz?	SI	NO
12.- ¿Qué te hubiera gustado que se trabajará en el taller?		
<hr/>		
<hr/>		

Anexo 10. Ejemplo de un Registro A-C-C.

Nombre del niño: Oscar M.Registró. Su mamá.

FECHA Y HORA	¿QUÉ PASÓ ANTES?	¿CUÁL FUE EL PROBLEMA?	¿QUÉ PASÓ DESPUÉS?
1ª semana	El niño estaba en su cuarto que comparte con su hermano y su hermano le apagó la tele	El niño reaccionó enojado y lo acusó conmigo aunque yo le llamé la atención a su hermano, se puso a llorar	Dejé que llorara hasta que se tranquilizará pero hizo mucho berrinche y su hermano también lloró.
	Fuimos al partido de football y el se enojó por que ya quería regresar	Me de día que se iba a regresar solo muy enojado	Le tuve que decir que hasta que terminará pero el se enojó mucho y estuvo así toda la tarde.
	Estaba jugando con el X-Box y su hermano le pegó	El hizo berrinche y lo golpeó también lo acusó y se pelearon	Tuve que llamarles la atención y el trató de decirme que el juego es de él.
	El quería dormir con su hermana en la recámara y ella no lo dejaba.	Se puso a llorar y me dijo que siempre lo corrían y se enoja mucho.	Intervine y le dije a su hermana que él era pequeño y que lo dejará con ella.
	Estaba haciendo tarea pero se puso a hacer otra cosa	Al regañarlo se enoja y con berrinche reclamó que nunca lo dejamos hacer nada.	Tuvimos que regañarlo y decirle que debe hacer la tarea.
	Su pez que iba a regalar se murió	Se puso muy triste y no quería hacer nada	Se mostró muy enojado y tuvo que llevar así su pez.

FECHA Y HORA	¿QUÉ PASÓ ANTES?	¿CUÁL FUE EL PROBLEMA?	¿QUÉ PASÓ DESPUÉS?
2 ^a semana	Nos estábamos arreglando para ir a una fiesta.	El no quería ir y quería que lo dejáramos jugando x-box.	Su papá le dijo que teníamos que ir todos juntos y fue enojado.
	Estaba jugando con sus primos	Lo puse a hacer su tarea y no quería y se puso de malas	Le tuve que gritar para que me hiciera caso y yo también me enojé.
	Estaba buscando con quien dormir	Su hermana no lo dejó dormir con ella y él se enojó	Su hermana accedió y él dejó de hacer berrinche.
	Se pone a jugar en mi trabajo	Lo mandé a hacer la tarea y él se enoja y se pone muy necio	Dejé que terminará en la casa para que ya no hiciera berrinche en mi trabajo.
3 ^a Semana	Estaban en su cuarto descansando cuando empezó a llorar	Dijo que su hermano le había pegado.	Les di un chanclozo a los dos para que no peleen.
	Estaban jugando	Su hermano le pegó con un bat de plástico	Regañamos a su hermano y le dijimos que no era la forma correcta de manifestar su enojo. Hablamos con él y le dijimos que debe escuchar mejor a su hermano.
4 ^a semana	Es muy platicador y sociable en clase	Perdió sus plumas y gomas	Lo regañamos y después las encontró dentro de la mochila.
	Discute en la mañana con su hermano	Se enojan los dos y van de malas	Tratamos de hablar con ellos y se tranquilizan

	Iba a hacer la tarea y no encontraba su lapicero.	No pone las cosas en su lugar o las olvida.	Las encontró y le dije que tenía que guardar los lápices en su lapicera.
5ª Semana	Estábamos viendo la televisión	Le dije que hiciera la tarea pero no quería	Le expliqué que me molestaba y después se puso a hacerla de buen modo