



**UNIVERSIDAD
INSURGENTES**

PLANTEL XOLA

**LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA CON
INCORPORACIÓN A LA UNAM CLAVE 3315-25**

**“TALLER: ESTIMULANDO LA INTELIGENCIA
EMOCIONAL DE LOS NIÑOS”.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

C. ARELI MORALES SANDOVAL.

ASESORA: MTRA. YOLANDA SANTIAGO HUERTA.

MÉXICO, D.F.

2013.



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.

Agradecimientos.

A Dios por iluminarme, sostenerme y bendecirme en todo mi camino andado. Porque a través de ti, tengo todo lo que amo.

A mis padres:

Por enseñarme el valor de la responsabilidad, de la perseverancia, del sacrificio y por darme las bases para aprender a sembrar y a cosechar. Porque con su compañía mi camino ha sido más liviano.

Simplemente unas gracias infinitas por no haberme cortado mis alas y dejarme volar. Los amo, este logro también es de ustedes.

A mi hermano:

Por todo su apoyo y amor. Quiero demostrarte que los sueños a base de mucho esfuerzo sin duda alguna se cumplen; así que levántate y anda.

Ten en mente que siempre seré tú puente.

A mí amado Xavi:

Sencillamente por ayudarme a comprobar que la perfección no existe, que lo único real es el amor.

Por ser mi compañero de vida, mi amigo, mi confidente, mi cómplice, aquel que siempre ha creído en mí.

Porque juntos hemos creado nuestra mayor obra maestra a la que llamamos hijo.

A mi hermoso Leo:

Porque mientras realizaba este trabajo tú ibas creciendo en mí, así que fuiste mi principal inspiración para terminar lo que inicié; ya en mis brazos seguiste acompañándome. Por ello al convertirme en madre mi visión de la vida cambió, por consecuente quiero y busco ser una mejor persona.

Quiero darte las bases para que seas un hombre de bien, espero hacer un buen trabajo. Deseo que descubras, que la vida es invaluable, así que emprende el viaje. Este viaje no siempre será como tú quieras sin embargo el boleto vale la pena, así que busca ser feliz eso quiero para ti.

Te amo infinitamente.

A Tita y Roci:

Por alentarme a seguir adelante y no darme por vencida, por todos sus consejos llenos de amor.

Para mí, ustedes son un claro ejemplo de que el éxito se consigue a través de muchos esfuerzos y de demostrar la valía de la mujer. Las quiero mucho.

A mis amigos Kari, Adi, Elsa, Nancy, Emi y Joaquín; que al compartir el interés y el amor a la Psicología nos conocimos. Gracias por el aprendizaje y experiencias que hemos y seguimos compartiendo.

A la Maestra Yolanda Santiago:

Mi más sincero y cariñoso agradecimiento por ser una magnífica guía, por compartirme sus conocimientos, por motivarme y sobre todo por hacerme pensar. Con usted una vez más compruebo que nadie se conoce por casualidad sino por causalidad.

Gracias a los niños que participaron en este taller y a sus padres por confiarme a sus hijos, gracias por creer en mí. Me quedo con el grato aprendizaje adquirido y la linda experiencia de este trabajo.

Un agradecimiento especial para el Maestro César Arámbula y la Maestra María Eugenia Patlán, por haber revisado esta tesis, por su tiempo y por sus sabios consejos.

Finalmente, quiero terminar con esta frase: “Donde está tu corazón está tu tesoro”, que por cierto tengo varios tesoros, y uno de ellos es esta tesis por eso quiero mostrarla y compartirla.

ÍNDICE.

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO 1. INTELIGENCIA EMOCIONAL	4
1.1. ¿Qué es la Inteligencia emocional?	4
1.2. Modelos teóricos de la Inteligencia Emocional	7
1.2.1. Modelos Mixtos	7
1.2.2. Modelo de Reuven Bar-On	8
1.2.3. Modelo de Daniel Goleman	10
1.2.4. Modelo de Habilidad.	12
1.2.5. Modelo de Salovey y Mayer.	12
1.3. Modelo de inversión del desarrollo de la Inteligencia Emocional	16
CAPÍTULO 2. FACTORES DETERMINANTES EN EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	18
2.1. Desarrollo de la Inteligencia Emocional.	18
2.2. Factores determinantes	18
2.2.1. Interacción de las características biológicas.	18
2.2.2. Ambiente familiar	21
2.2.3. Entorno Sociocultural	29
CAPÍTULO 3. EL TRABAJO CON LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	36
CAPÍTULO 4. MÉTODO	48
4.1. Justificación	48
4.2. Planteamiento del problema	48
4.3. Objetivo general	48
4.4. Objetivos específicos	48
4.5. Hipótesis	49
4.6. Variables	50
4.7. Diseño de investigación	55
4.8. Tipo de estudio	55
4.9. Muestra	55
4.10. Instrumento	55
4.11. Procedimiento	57
CAPÍTULO 5. RESULTADOS	59
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN	66
CAPÍTULO 7. CONCLUSIÓN Y SUGERENCIAS	71
REFERENCIAS	74
ANEXO 1	82
ANEXO 2	84

RESUMÉN.

La siguiente investigación presenta la importancia de la Inteligencia Emocional (IE) abordando los siguientes temas: La conceptualización y modelos en el estudio de la IE, los factores determinantes en el desarrollo de la IE y los trabajos sobre esta. El objetivo principal fue la aplicación del Taller “Estimulando la Inteligencia Emocional de los niños” con el fin de incrementar el Coeficiente Emocional (CE). Se impartió a niños de 10 a 11 años que asistieran a la escuela, que vivieran con ambos padres o solo con padre o madre, o en su defecto con algún tutor. Se aplicó un pre-test y post-test, que fue el “Test de Inteligencia emocional para niños” (Chiriboga & Franco, 2007), obteniendo como resultado un incremento significativo en el Coeficiente Emocional, que fue el principal objetivo, y un cambio significativo específicamente en el área de Autoconciencia. Cabe mencionar que también se aplicó el test a los padres, con el fin de conocer si percibieron algún cambio en sus hijos. Se concluye que a través de este trabajo se aportan evidencias a favor del incremento del Coeficiente Emocional (CE) de un grupo de niños que asistieron a dicho taller.

Palabras clave: Inteligencia Emocional (IE), taller, niños, Coeficiente Emocional (CE), autoconciencia, padres.

INTRODUCCIÓN.

Los niños necesitan estimular su Inteligencia Emocional (IE); ya que a través de ello presentaran un desarrollo emocional, social y cognitivo; ya que reforzaran la autoconciencia, el autocontrol, la motivación, la empatía y la habilidad social; todas las competencias anteriores pertenecientes a la IE (Goleman, 2000).

Ante la necesidad de estimular la IE surge la planeación, formación y aplicación del taller “Estimulando la Inteligencia Emocional de los niños”, con el objetivo principal de incrementar el Coeficiente Emocional (CE).

Entonces, con el fin de conocer más sobre la IE se revisa aquí información que permite apoyar la importancia de la misma. Para ello, se describen en el Capítulo 1 las bases, la conceptualización y los modelos en el estudio de la Inteligencia Emocional. En el Capítulo 2, se analizan los factores que intervienen en el desarrollo de la IE desde una visión sistemática. En el Capítulo 3, se describen investigaciones que muestran que la aplicación de talleres en niños, arroja resultados benéficos. Se prosigue con el Capítulo 4, donde se encuentra el método que se siguió para dicha investigación, en el que a través del taller se trabajó con la autoconciencia, el autocontrol, la motivación, la empatía, la habilidad social. Un taller centrado en el juego y actividades específicas que buscó incrementar dichas competencias y el CE; se aplicó un pre y post-test, con el objetivo de verificar cambios en los niños. Asimismo se aplicó un pre y pos-test a los padres e identificar si percibieron algún cambio en la IE de sus hijos. En el Capítulo 5, se describen los resultados obtenidos en los instrumentos aplicados. En el Capítulo 6, se discute sobre los resultados obtenidos. Finalmente en el Capítulo 7, se abordan conclusiones y sugerencias para que se siga trabajando con talleres referentes a la IE, siempre buscando optimizar resultados.

Por todo lo anterior, esta investigación trata de retomar el impacto de la importancia de la Inteligencia Emocional específicamente en el periodo de la niñez, teniendo en cuenta su estimulación.

CAPÍTULO 1. INTELIGENCIA EMOCIONAL.

“Cualquiera puede ponerse furioso... eso es fácil. Pero estar furioso con la persona correcta, en la intensidad correcta, en el momento correcto, por el motivo correcto, y de la forma correcta... eso no es fácil”.

Aristóteles, Ética a Nicómaco (en Goleman, 2005. p 13).

1.1. ¿QUÉ ES LA INTELIGENCIA EMOCIONAL?

Un antecedente cercano de la Inteligencia Emocional (IE) lo constituye la teoría de “Las inteligencias múltiples” de Gardner, quien plantea que las personas tienen 8 tipos de inteligencia que les permiten relacionarse con el mundo. A grandes rasgos, estas inteligencias son (Baena, 2005):

- 1. Inteligencia Lingüística*
- 2. Inteligencia Lógica*
- 3. Inteligencia Musical*
- 4. Inteligencia Visual - Espacial*
- 5. Inteligencia Artística*
- 6. Inteligencia Kinestésica*
- 7. Inteligencia Interpersonal*
- 8. Inteligencia Intrapersonal*

La teoría de Gardner (1995) fue la base para sustentar el término Inteligencia Emocional; específicamente basándose en la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal de su teoría:

- La Inteligencia Interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás,

aunque se hayan ocultado (Gardner, 1995).

- La Inteligencia Intrapersonal es el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta (Gardner, 1995).

Como se mencionó, las anteriores definiciones fueron las bases para una definición de la IE, sin embargo hay que retomar dos conceptos que integran a la IE; la Inteligencia y la Emoción.

La Inteligencia, ayudará a responder de la mejor manera posible a las exigencias que el mundo presenta e incluye la habilidad para manejar símbolos abstractos, conceptos y relaciones; aprendizaje o habilidad para sacar ventaja de la experiencia y habilidad para adaptarse a situaciones nuevas, o resolver problemas en el más amplio sentido (Engelhart, 1999).

Mientras que la Emoción, en esencia, es un impulso para actuar, la palabra “emoción” se usa a menudo como equivalente de “sentimiento” (Baena, 2005) por ello hay que diferenciarlas:

Emociones.

Las emociones son estados complejos del organismo, respuestas globales en las que intervienen distintos componentes (Baena, 2005):

- Fisiológicos: se trata de procesos involuntarios como el tono muscular, la respiración, secreciones hormonales, presión sanguínea, etc., que involucran cambios en la actividad del sistema nervioso central y autónomo, así como cambios neuroendocrinos y neuromodulares.
- Cognitivos: Procesamiento de información, tanto a nivel consciente como

inconsciente que influye explícita e implícitamente en la cognición y en la vivencia subjetiva de los acontecimientos.

- Conductuales: Expresiones faciales, movimientos corporales, tono de voz, volumen, ritmo, etc., que determinan conductas distintivas de especial utilidad comunicativa.

Las emociones se presentan de manera espontánea debido a un estímulo y su duración es reducida.

Sentimientos.

El sentimiento es el resultado de una emoción; sería el vehículo que utiliza la emoción para expresarse, tiene mayor durabilidad. Por ello, Lazarus define sentimiento como la experiencia subjetiva de las emociones. En otras palabras, la etiqueta que la persona pone a la emoción (Keen, 1994).

La emoción y el sentimiento están completamente relacionados; por ello, la psicología, la neuro-psicología, la psiquiatría y la socio-biología creen que hay emociones básicas (cólera, tristeza, temor, felicidad, amor, asombro, vergüenza y culpa) que, mezclados, originan toda la variedad de sentimientos (Engelhart, 1999).

Ahora bien, explicado lo anterior, la inteligencia Emocional fue formalmente definida y evaluada como un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad para supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y comportamiento (Salovey, & Mayer, 1990).

La IE ha ido cobrando mayor relevancia y diversas líneas de investigación rigurosas se han centrado en el estudio y desarrollo del concepto. En los últimos años, la IE se ha constatado como una inteligencia fidedigna y es considerada un nuevo paradigma que muestra signos estables de madurez científica (Goleman, 1998).

Existe una convergente evidencia de la neurociencia y la ciencia cognitiva de que la IE

puede ser una cualidad del sistema de control ejecutivo para la regulación emocional, apoyado por zonas del córtex frontal. Desde la perspectiva cognitiva la IE puede describirse como un sistema ejecutivo superior que hace adaptativa la selección de evaluación y procesamiento de rutinas orientadas a la acción (Sánchez, 2007).

La idea es compatible con las teorías actuales que unen la IE con aspectos de autorregulación, o con el afrontamiento afectivo (Sánchez, 2007).

Las habilidades integrantes del constructo IE son muy numerosas y diversificadas según los medios teóricos propuestos. En la literatura científica existen dos grandes modelos de IE: los modelos mixtos y los modelos de habilidad (Sánchez, 2007).

1.2. MODELOS TEORICOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.

1.2.1. Modelos Mixtos.

Se centran en la consideración de la IE como la combinación de dimensiones de personalidad (asertividad, extroversión, impulsividad motivación y felicidad) con habilidades emocionales (autorregulación emocional y autoconocimiento emocional) (Sánchez 2007).

Para entender lo anterior se cita lo siguiente: Un individuo que tiene como característica de su personalidad ser extrovertido, ¿Se podrá pronosticar el grado de inteligencia emocional personal o interpersonal que posee? Realmente, no se podría pronosticar. Otra cosa es que exista cierta interacción entre la IE y la personalidad, al igual que existe con la inteligencia abstracta: ¿Utilizará y desarrollará igual una persona su inteligencia emocional con un CI alto o bajo? En este sentido, las personas con cierto tipo de personalidad desarrollarán con más o menos facilidad, con mayor o menor rapidez, sus habilidades emocionales. Al fin y al cabo, la persona no es la suma de sus partes, sino una fusión que convive (Sánchez, 2007).

El modelo de Bar-On (1997) y el Modelo de Goleman (2000) se incluyen dentro de esta categoría de modelos mixtos (Sánchez, 2007).

1.2.2. Modelo de Reuven Bar-On (1997).

El modelo de Reuven Bar-On (1997) surgió como respuesta a la pregunta ¿Por qué algunos individuos son más capaces de tener éxito en la vida que otros? Bar-On hizo una revisión sobre las características de personalidad que parecían relacionarse con el éxito en la vida, e identificó cinco áreas de funcionamiento relevantes para el éxito (Sánchez, 2007).

- a) Inteligencia intrapersonal
- b) Inteligencia interpersonal
- c) Adaptación
- d) Gestión del estrés
- e) Humor general

A pesar de la amplitud de su modelo, Bar-On (1997) es relativamente cauteloso. Aunque su modelo predice el éxito, este éxito sería el producto final del esfuerzo para alcanzar los logros. De hecho, su instrumento de evaluación, el *Emotional Quotient Inventory* (EQ-i), lo relaciona con el potencial de éxito más que el éxito en sí mismo (Sánchez, 2007).

Posteriormente Bar-On (2000) redefine su modelo como un modelo comprensivo y una medida de la inteligencia social y emocional: “La inteligencia social y emocional es una serie multifactorial de habilidades emocionales, personales y sociales interrelacionadas que influyen en nuestra habilidad emocional global de una forma activa y eficaz para cubrir las demandas y presiones diarias” (Bar-On, 2000, en Sánchez, 2007, p. 22).

Bar-On considera que la IE tiene diez factores clave y los cinco restantes actuarían transversalmente potenciando los diez primeros (Sánchez, 2007):

1. *Autoconsideración*: Apreciación exacta de uno mismo, o también llamada

autoestima.

2. *Conocimiento emocional de sí mismo*: La habilidad para entender y ser consciente de la emoción de uno mismo, también llamada autoconciencia emocional.

3. *Asertividad*: Habilidad de expresar nuestras emociones.

4. *Empatía*: Habilidad de ser consciente y entender las emociones de otros.

5. *Relaciones interpersonales*: Habilidad para formar y mantener relaciones íntimas.

6. *Tolerancia al estrés*: Habilidad para manejar las emociones.

7. *Control de los impulsos*: Autodominio.

8. *Testar fiablemente*: Habilidad para validar el pensamiento y el sentimiento de uno mismo o también llamada comprobación de la realidad.

9. *Flexibilidad*: Habilidad de cambiar.

10. *Resolución de problemas*: Habilidad para resolver, de naturaleza personal y social, eficazmente y constructivamente.

11. *Optimismo*: Mantener una actitud positiva, incluso ante la adversidad.

12. *Autoactualización*: Habilidad de ser consciente del propio potencial y hacer lo que uno quiere hacer, disfrutar haciéndolo y poder hacerlo.

13. *Felicidad*: Habilidad de sentirse satisfecho con la propia vida, saber disfrutar con uno mismo y con los demás, para divertirse y expresar emociones positivas.

14. *Independencia*: Habilidad de autodirigir y autocontrolar los pensamientos y actuaciones y estar libre de dependencias emocionales.

15. *Responsabilidad social*: Habilidad de mostrarse como un miembro de un grupo social cooperativo, contributivo y constructivo.

Estos factores correlacionan de manera positiva con la IE y la inteligencia social, además tienden a facilitar la habilidad global de esta medida para cubrir eficazmente las demandas y presiones (Mestre & Guil, 2003).

El modelo teórico de Bar-On combina lo que se puede calificar como habilidades emocionales (autorregulación, autoconocimiento emocional) con otras características distintas a éstas, como la independencia personal o el humor general que podrían considerarse factores de personalidad (Sánchez, 2007).

Bar-On (2000) ha considerado a la inteligencia socio-emocional como “la interrelación de competencias sociales y emocionales que determinan el modo efectivo en el que nos comprendemos a nosotros mismos y nos expresamos, cómo entendemos a otros, cómo nos relacionamos con ellos y cómo afrontamos las demandas del día a día”(en Sánchez, 2007, p. 81).

El acento en factores no cognitivos sigue siendo patente en sus formulaciones y su objetivo sigue siendo el mismo, encontrar los componentes o factores clave del funcionamiento socio-emocional que permiten al individuo un mejor bienestar psicológico (Sánchez, 2007).

1.2.3. Modelo de Daniel Goleman (2000).

Goleman (1995) en su modelo original partió de la perspectiva de Salovey y Mayer (1990) e incluyó términos propios de otras áreas de la Psicología (personalidad, social o básica), dejando atrás una perspectiva exclusivamente cognitiva (Sánchez, 2007).

Su visión del concepto de IE es más general, llegando a afirmar, que el viejo concepto denominado “carácter” integra todas las habilidades que representan la IE, implicando competencias o habilidades cognitivas junto a atributos de personalidad (Sánchez, 2007).

Goleman (1995) definió un modelo basado en competencias personales (autoconciencia, autocontrol y motivación) y competencias sociales (empatía y habilidad social) denominando su propuesta como un modelo de competencias emocionales.

Dichas competencias se definen de la siguiente manera (Goleman, 1995):

1. Autoconciencia: se refiere a percibir las emociones, a tomar conciencia de ellas, a etiquetarlas y aceptarlas. Se necesita conciencia emocional, autoevaluación precisa y confianza en uno mismo, es necesario aprender a percibir las emociones, a tomar conciencia de ellas, a etiquetarlas, aceptarlas y usarlas en beneficio.

2. Autocontrol o Automanejo: Permite ser capaz de soportar los problemas emocionales; se deben conocer las aptitudes y talentos para ser reales con los compromisos que se asumen.

3. Motivación o Aprovechamiento emocional: Esta habilidad ayuda a aumentar la competencia, no solo social, sino también la sensación de eficacia en las tareas que se cometen. También dice Shapiro (1997) que al tener motivación se tiene fuerza de voluntad, optimismo y un discurso permanentemente positivo, y así tener la certeza para afrontar un desafío y poderlo resolver.

4. Empatía: Aprender a percibir lo que los demás sienten, y ser capaces de ponerse en el lugar de la otra persona. Shapiro (1997) agregaría que para desarrollar la empatía se necesita respeto, delicadeza, disposición al compromiso, escuchar y comprender las necesidades de los demás.

5. Habilidad social: Es una habilidad que presupone relacionarse adecuadamente con las emociones ajenas y reconocer los sistemas de relación e interacción de los grupos. Además Chiriboga & Franco (2007) mencionan que a través de esta habilidad se fundamenta la amistad y el trabajo en equipo, que requiere un intercambio de prestaciones y contraprestaciones para interpretar en forma correcta las señales emocionales.

Goleman (2005) ha proclamado la validez predictiva de su modelo mixto y sitúa a la IE como responsable del éxito en el hogar, en la escuela y en el trabajo, en un porcentaje que

debería superar al éxito determinado por el cociente intelectual (CI) y define la inteligencia emocional como: “la que nos permite tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones, incrementar nuestra capacidad de empatía y nuestras habilidades sociales, y aumentar nuestras posibilidades de desarrollo social”(Goleman, 2005).

1.2.4. Modelo de habilidad:

Se centra de forma exclusiva en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento. Se refieren a la IE como el conjunto de habilidades que permiten el uso adaptativo de las emociones, es decir, percibir, comprender y regular nuestros estados afectivos y utilizar la información emocional para mejorar los procesos cognitivos. Desde esta perspectiva se enfatiza la importancia de este conjunto de habilidades de carácter cognitivo para una adaptación adecuada al medio, una aproximación muy similar a las definiciones de la inteligencia clásica (Sternberg & Kauffman, 1998). El Modelo de Habilidades de Salovey y Mayer (1997) se encuadra dentro de este modelo.

1.2.5. Modelo de Salovey y Mayer (1990).

En su modelo inicial, Salovey y Mayer (1990) desarrollaron cada una de las dimensiones de la IE, basándose en las emociones más que en la inteligencia o en los procesos cognitivos.

Posteriormente en la reformulación de este modelo inicial (Mayer & Salovey, 1997) se dio un mayor énfasis a los aspectos cognitivos, describiendo a la IE como la habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción adecuadamente y adaptativamente; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para entender las emociones y la cognición emocional; y la habilidad para regular las emociones

para promover el crecimiento intelectual y emocional (Mayer & Salovey, 1997).

El modelo está constituido por cuatro dominios de aptitudes relacionadas o cuatro componentes: a) la capacidad para percibir y expresar de forma precisa; b) la capacidad para encausar las emociones de modo que faciliten el pensamiento y el razonamiento; c) la capacidad para comprender las emociones, especialmente el lenguaje de las emociones y d) la capacidad para controlar las propias emociones y la de los demás.

Las diferencias de los individuos entre las capacidades mencionadas repercutirán en última instancia en el hogar, la escuela, el trabajo y las relaciones personales (Sánchez, 2007).

A continuación se describe más exhaustivamente cada uno de sus componentes:

A) Percepción y expresión de las emociones.

Incluiría la habilidad de identificar emociones en uno mismo, con sus correspondientes correlatos físicos y cognitivos, como también en otros individuos, junto con la capacidad de expresar emociones en el lugar y modo adecuado. Sería la primera habilidad a desarrollar para poder adquirir el resto de competencias que integran la IE. El registro la atención y la identificación de los mensajes emocionales, incluye las capacidades involucradas en la identificación de las emociones en las caras, las voces, las fotografías, la música y otros estímulos. Así, las personas que son más precisas en percibir y responder a sus propias emociones, también pueden serlo con las emociones de otros, lo que les llevaría a percibir, comprender y empatizar con las emociones de los demás de un modo preciso (Salovey & Mayer. 1997).

B) Facilitación emocional del pensamiento (uso inteligente de las emociones).

Remite a la capacidad de aprovechar la información emocional para facilitar otros procesos cognitivos, como la resolución de problemas, el razonamiento, la toma de

decisiones y la ejecución o el desempeño creativo. Las emociones dirigen nuestra atención a la información relevante, determinando tanto la manera en que procesamos la información como la forma de enfrentarnos a los problemas, y ciertos estados emocionales pueden crear condiciones mentales que sean favorables para el desarrollo de determinadas tareas. En definitiva es la capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento (Sánchez, 2007).

C) Comprensión emocional

Hace referencia al conocimiento del sistema emocional, es decir, cómo se procesa la emoción, y cómo afecta el empleo de la información emocional, a los procesos de comprensión y razonamiento. Designa la capacidad de etiquetar las emociones poniéndoles un nombre, la comprensión del significado emocional, no sólo en emociones sencillas sino también en otras más complejas, reconociendo las relaciones establecidas entre los distintos estados afectivos y la evolución de unos estados emocionales a otros (Sánchez, 2007).

Una persona dotada para comprender las emociones podría gozar de la capacidad para percibir diferencias entre emociones emparentadas: entre la alegría y el enorgullecimiento; reconocer que la irritación desatendida puede llevar a la furia, o que la envidia a menudo es experimentada en contextos que también evocan celos. De hecho, se ha demostrado de modo experimental que la facultad para diferenciar los estados emocionales de uno mismo tiene importantes implicaciones en el bienestar (Barrett, Gross, Conner & Benvenuto, 2001).

Las personas emocionalmente inteligentes saben reconocer aquellos términos empleados para describir emociones que pertenecen a una familia definida y aquellos grupos de términos que designan un conjunto confuso de emociones (Salovey & Mayer 1997).

La persona que es capaz de comprender las emociones, su significado, cómo se entrelaza, cómo cambian en el tiempo, está realmente dotado para comprender importantes aspectos de la naturaleza humana y las relaciones interpersonales (Salovey & Mayer 1997).

D) Manejo de las emociones:

Hace referencia a la capacidad de estar abierto tanto a estados emocionales positivos como negativos o apertura a los sentimientos, de reflexionar sobre los mismos para determinar si la información que los acompaña es útil sin reprimirla ni exagerarla, así como de regular nuestras propias emociones y las de otro (Sánchez, 2007).

Estos cuatro componentes que se han señalado: 1) Percepción y expresión emocional, 2) Facilitación emocional del pensamiento, 3) Comprensión emocional y 4) Regulación emocional; están enlazados de modo que sin el adecuado desarrollo de alguno de ellos no sería posible desarrollar el resto (Sánchez, 2007).

Según Salovey y Mayer (1990), la IE se puede utilizar sobre uno mismo o sobre los demás, lo que recuerda el planteamiento de Gardner (1995) en su distinción entre inteligencia intrapersonal e interpersonal. Por otra parte, los aspectos personal e interpersonal también son bastante independientes y no tienen que darse de forma encadenada. Puede haber personas muy habilidosas para la comprensión de sus propias emociones pero con grandes dificultades a la hora de empatizar con los demás (Sánchez, 2007).

La tabla 1: Muestra de manera resumida los modelos mixtos y de habilidad.

Salovey y Mayer (1990)	Reuven Bar-On (1997)	Goleman (2000)
<p>Definición: Como un conjunto de Habilidades, básicas y complejas, dirigidas a unificar las emociones y el razonamiento, y los procesos de pensamiento, usar el razonamiento para pensar de forma inteligente acerca de las emociones.</p> <p>Componentes Principales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Percepción y expresión emocional. ▪ Habilidad de usar las emociones para facilitar el pensamiento. ▪ Comprensión de las emociones y sentimientos. ▪ Habilidad para manejar las emociones. <p>Modelo de habilidades.</p>	<p>Definición: Como un conjunto de rasgos emocionales y rasgos de personalidad que interactúan de forma constante en el sujeto para asegurar su adaptación al medio.</p> <p>Componentes Principales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Inteligencia Intrapersonal: Autoconciencia, autoestima, autoactualización, asertividad, independencia. ▪ Inteligencia interpersonal: empatía, relaciones interpersonales, respuesta social. ▪ Adaptación: solución de problemas, comprobación de la realidad, flexibilidad. ▪ Gestión del estrés: tolerancia de estrés, control de impulsos. ▪ Humor general: felicidad, optimismo. <p>Modelo Mixto</p>	<p>Definición: Como un conjunto de competencias y rasgos de personalidad necesarios para el desempeño efectivo.</p> <p>Componentes Principales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoconciencia: conciencia emocional, evaluación de uno mismo, autoconfianza. ▪ Automanejo: autocontrol, fidelidad, coherencia, confianza, adaptabilidad, orientación al logro, iniciativa. ▪ Conciencia social: empatía, orientación al servicio, comprensión organizativa. ▪ Manejo de las relaciones sociales: desarrollo de los demás, liderazgo, influencia, comunicación, manejo de conflictos, impulso del cambio, desarrollo de trabajo en equipo. <p>Modelo Mixto.</p>

1.3. MODELO DE INVERSIÓN DEL DESARROLLO DE LA IE.

Zeidner (2003) propone un modelo explicativo del desarrollo de la IE en la infancia, basado en los modelos mixtos y de habilidad, siendo un modelo integrador de ambas teorías. Este modelo propone que las prácticas de socialización y de crianza infantil interactúan con el desarrollo de los niños (cognitivo, afectivo, psicomotor) en la formación de competencias emocionales.

Según este modelo las variables implicadas en el desarrollo de la IE, que interactúan y se interrelacionan son: el temperamento del niño, el ambiente familiar, la cultura y la influencia social (Sánchez, 2007).

Por consecuencia, los modelos anteriores, tratan de dar respuesta sobre el desarrollo de la IE, por ello es importante saber la importancia de la misma. Como mencionan Salovey & Pizarro (2003), la IE comprende el conocimiento tácito sobre el funcionamiento de las emociones, así como la habilidad para usar este conocimiento en nuestra propia vida (en Sánchez, 2007).

Así, considerar la IE como un conjunto de habilidades mentales que permita comprender y expresar emociones y las emociones ajenas, así como usar información emocional para mejorar el razonamiento, abrirse a las emociones, a la vez que se puedan conducir en beneficio propio se vislumbrará como la alternativa más acertada a la hora de abordar el estudio de la IE (Sánchez, 2007).

En general este capítulo trató del origen de la IE, su definición de acuerdo a un modelo de habilidad o mixto y los factores que la componen.

En el siguiente capítulo se abordarán los factores que determinan el desarrollo de la IE.

CAPÍTULO 2. FACTORES DETERMINANTES EN EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

*“El lenguaje de las emociones es en sí mismo y, sin duda, importante para el bienestar del género humano”
Charles Darwin (1873).*

2.1. DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.

En el estudio de los orígenes, aprendizaje y desarrollo de la Inteligencia Emocional (IE), los modelos teóricos y la investigación actual, destacan tanto la influencia de los determinantes biológicos como las prácticas de socialización sobre la IE. El conocimiento relacionado directamente con los orígenes de la IE, se ha extraído del cuerpo de investigaciones focalizadas en la socialización de las competencias emocionales, las competencias particulares más frecuentes que se asumen bajo el constructo de IE (identificación emocional, comprensión, regulación de emociones, empatía) (Sánchez, 2007).

2.2. FACTORES DETERMINANTES.

Los factores determinantes para el desarrollo de la IE desde una visión sistemática se produce por: 1) la interacción de las características biológicas, 2) el ambiente familiar y 3) el entorno sociocultural (Sánchez, 2007).

2.2.1. 1) Interacción de las características biológicas.

Todavía no está determinado el carácter genético de la IE como un tipo más de inteligencia y los datos empíricos disponibles no permiten estimar el efecto de la herencia en los principales componentes de la IE. Sin embargo, existen estudios que proporcionan evidencia sobre la heredabilidad de la competencia emocional (Sánchez, 2007). Zahn-Waxler, Robinson, y Emde (1992) informaron que gemelos idénticos eran más similares en estilo empático (reflejando simpatía o malestar personal) que los gemelos fraternales. Sunew (2004) comprobó cómo el temperamento de los infantes a temprana edad correspondía con sus habilidades en inteligencia emocional a la edad de 7 años. A su vez,

esto sugiere algún grado de heredabilidad dentro de estos componentes de la IE (Zeidner, Roberts, & Matthews, 2002).

Ligado a lo anterior, un factor biológico importante para la IE es el Temperamento. Al respecto, el médico griego Hipócrates (460-370 A.C) distinguió 4 tipos de temperamentos, considerados como emanación del alma por la interrelación de los diferentes humores del cuerpo: *los sanguíneos* que incluía a las personas con un humor muy variable, *los melancólicos* que eran personas tristes y soñadoras, *los coléricos* que hacían referencia a personas fuertes de voluntad y sentimientos impulsivos; y *los flemáticos* quienes eran personas con lentas decisiones, apáticos y de sangre fría (Martínez & Molina 2010).

Según Martínez & Molina (2010) el temperamento consiste en la tendencia innata, propia de un individuo, a reaccionar con un cierto estilo ante los estímulos del ambiente. Se trata de un modo espontáneo y natural de reaccionar, no aprendido, ni inducido por el ambiente o la educación. Es la simple manifestación de las disposiciones psíquicas (básicamente, de índole afectiva, instintiva y tendencia), condicionadas por la constitución orgánica peculiar del individuo; por eso el temperamento se observa mejor en niños y animales.

Para Martínez & Molina (2010) el temperamento es *hereditario, innato e invariable*, constituyendo en la personalidad la raíz biológicamente permanente (sólo los cambios biológicos del individuo, debidos, por ejemplo, al envejecimiento o a la acción esporádica de agentes químicos, tales como las drogas o el alcohol, pueden alterar el temperamento), el temperamento de un niño pequeño o animal puede ser su tendencia a ser más o menos activo o pasivo, agresivo o pacífico, tenso o relajado, impulsivo o reflexivo, afectuoso o frío, valiente o miedoso.

Según afirma Allport (1974) el temperamento está constituido por el conjunto de fenómenos característicos de naturaleza emocional de un individuo, entre los que se

cuentan la sensibilidad a la estimulación emocional, su intensidad y velocidad de la respuesta habitual, su estado de humor preponderante y sus fluctuaciones, la susceptibilidad, etc., dependientes de la estructura constitucional heredada.

Esta visión, considera relativamente estable a la IE a lo largo de las fases del desarrollo. Se ha dicho, por ejemplo, que las personas bajas en IE pueden encontrar dificultades al aprender habilidades emocionales en un periodo posterior al desarrollo infantil (Taylor, Parker & Bagby, 1999).

Los defensores de la posición de la determinación biológica afirman que los hábitos adquiridos en la niñez llegan a ser fijos en el básico circuito sináptico de la arquitectura neural y son difíciles de cambiar después en la vida. Así, cualquier intento serio de cambiar o alterar la IE en adultos podría requerir redactar de nuevo las partes del cerebro. Se cree que las principales habilidades que comprende la IE pueden tener un período crucial para su desarrollo, en concreto en los años de la niñez (Martínez & Molina, 2010).

Cercanos a esta postura Taylor, Parker & Bagby (1999) afirman que los niños adquieren una comprensión de los principios básicos de la conducta emocional humana muy pronto y que el desarrollo de los elementos esenciales de una teoría de la mente tiene lugar en alguna parte entre los tres y los seis años aunque se desarrolle con exactitud y de forma más elaborada posteriormente.

Por otro lado, considerando una postura innatista no tan estricta, se tiene que algunas de las regiones cerebrales que maduran más lentamente son esenciales para la vida emocional. Así, mientras que las áreas sensoriales maduran durante la temprana infancia y el sistema límbico lo hace en la pubertad, los lóbulos frontales, sede del autocontrol emocional, de la comprensión emocional y de la respuesta emocional adecuada, siguen desarrollándose posteriormente durante la tardía adolescencia hasta algún momento entre los 16 y los 18 años de edad (Charney, Deutch, Krystal, Southwick, & Davis, 1993). Como expectativa

para un futuro se puntualiza que la plasticidad del cerebro perdura durante toda la vida, por lo que mediante el aprendizaje es posible el fortalecimiento de las conexiones sinápticas o el cambio de éstas. Aunque el periodo sensible para el desarrollo neurológico está entre el primer y el tercer año de vida.

La interacción familiar puede influenciar el crecimiento de los circuitos neuronales involucrados en el conocimiento emocional y la regulación, demostrando así que el esfuerzo sostenido en cualquier momento de la vida puede llegar a transformar (incluso a nivel de conexiones sinápticas neuronales) los hábitos emocionales (Balbernie, 2001). De este modo, el consuelo que recibe un bebé de su madre, enseña al niño la forma de hacer esto consigo mismo en un futuro a través de conexiones biológicas, lo que le ayudará a tranquilizarse a sí mismo durante el resto de su vida. Si la interacción fuera deficiente o anormal, el sustrato neuronal para la regulación emocional quedaría dañado o perjudicado (Balbernie, 2001).

También esta visión predispone a las diferencias individuales en conductas emocionales, la naturaleza de estas conductas, las situaciones que las elicitán y los modos de expresarlas son dependientes, en la mayoría de los casos, de un elaborado conjunto de factores sociales y medioambientales (pautas de crianza infantil, estilos parentales) (Sánchez, 2007). Al respecto, Pizarro y Salovey (2002) señalan como factores importantes en el desarrollo de la IE, en concreto de la empatía, el temperamento del niño, relaciones estables y positivas con el cuidador y técnicas de disciplina que se focalicen en inducir empatía en los niños.

También el desarrollo de habilidades cognitivas (Izard & Baena, 2001) como procesos interpretativos o inferenciales pueden influenciar la habilidad de simbolizar o etiquetar emociones, lo que establece una relación recíproca entre emoción y cognición.

2.2.2. 2) Ambiente Familiar.

Algunos investigadores (Mize, Pettit & Mece, 2000) se han centrado en localizar con precisión los mecanismos específicos que se pueden considerar para entender la unión entre los atributos parentales y las prácticas de crianza infantil, por un lado, y las emociones y las competencias emocionales de los niños, por el otro (en Sánchez, 2007). Siguiendo esta perspectiva, un estudio longitudinal (Zhou, Eisenberg, Losoya et al., 2002) demostró cómo la expresividad positiva de los padres (principalmente las madres) mediaba la relación entre calor parental y la empatía en los niños; y la empatía de los niños mediaba a su vez la relación entre la expresividad positiva parental y el funcionamiento social de los niños. Estos resultados corroboran los datos empíricos sobre la existencia de un modelo bidireccional de efectos entre la conducta emocional de padres e hijos (Sánchez, 2007).

Normalmente el ambiente familiar se ha visto como el factor de mayor fuerza en la socialización de emociones. La familia es esencialmente nuestra primera escuela para la “Alfabetización emocional” y, se puede decir, el contexto más importante en el cual las competencias emocionales de los niños se forjan (Alatorre & Luna 2004). Eisenberg, Spinrand & Cumberland (1998) confeccionaron un modelo heurístico que identificaba cuatro vías por medio de las cuáles los padres socializaban las emociones de sus hijos:

- 1) Las reacciones de los padres a las emociones de sus hijos.
- 2) La discusión de los padres sobre emociones.
- 3) La expresión de las emociones de los padres.
- 4) La selección o modificación por los padres de situaciones elicitoras de emociones.

Los padres, en este caso, son los primeros agentes de socialización responsables de inculcar las competencias emocionales, de un modo directo, a través de los efectos sobre la experiencia, comprensión, expresión y regulación de las emociones de sus hijos, y de un modo indirecto, a través de sus efectos en el arousal emocional de éstos (Alatorre & Luna 2004).

Por lo tanto, una de las principales labores del éxito parental en humanos es formar las competencias emocionales de los hijos para hacerse adultos (Matthews, 2002). Los padres ayudan a sus hijos a identificar y etiquetar sus emociones, a respetar sus sentimientos y a comenzar a conectarlos con las situaciones sociales (Salovey & Mayer 1997). El modo en que los padres atienden las necesidades de sus hijos, muestran empatía y regulan las emociones de sus hijos, cómo expresan y cómo hablan sobre emociones con éstos, les ayudará a sus hijos a ejercitar esas funciones con ellos mismos, promoviendo o minando el desarrollo de las competencias emocionales (Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998). Firmemente vinculados, los niños se dice que desarrollan la capacidad de responder empáticamente a otros porque ellos mismos han experimentado cuidado empático y sensible. Sin embargo, emociones depresivas y conductas de cuidado parental que no son óptimas, junto a situaciones estresantes familiares, pueden minar las competencias socioemocionales de los niños (Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998). Así, niños que han sufrido abusos es más probable que categoricen una cara de enfado con mínimas señales faciales de éste, lo que tendría importantes consecuencias para las relaciones interpersonales de los niños con otras personas. Madres depresivas, con niños de temprana edad, informan efecto negativo, desregulación de las emociones y problemas de conducta en sus hijos a la edad de 7 años. De este modo, la competencia emocional de las madres parece mediar en las prácticas de socialización de las emociones hacia sus hijos (Salazar, 2004). En la cara opuesta, según Salovey & Mayer (1997), los padres sensibles emocionalmente a sus hijos en momentos de necesidad emocional suelen tener hijos emocionalmente inteligentes.

De este modo, la IE de los padres tiene un impacto directo en el aprendizaje emocional de sus hijos (Salovey & Mayer 1997). La investigación certifica la relación entre el grado de control o regulación emocional de los padres y de los hijos, como el hecho de que

madres comprensivas tienden a producir hijas comprensivas, padres comprensivos producen hijos comprensivos y padres que animan a sus hijos a expresar emociones de un modo socialmente apropiado es también más probable que tengan niños empáticos (Salovey & Mayer, 1997).

En síntesis, en el contexto familiar, los niños aprenden de sus padres su base de conocimiento emocional, así como la competencia en la identificación y regulación emocional (Mayer & Salovey, 1997). Padres emocionalmente inteligentes pueden efectivamente transmitir sus habilidades emocionales a sus hijos (intencionada o accidentalmente), aunque es muy difícil establecer causalidad (Zeidner, 2003).

A continuación se presentan las vías de socialización más comunes, a través de las cuales los padres enseñan a sus hijos competencias emocionales (Matthews, 2002; Zeidner, 2003):

A) VÍA DE EFECTO DIRECTO:

Vía a través de la cual los padres transmiten las habilidades emocionales a los niños de un modo explícito. Por ejemplo, a través de lecciones explícitas o informales, conversaciones sobre la regulación emocional, entrenamiento directo, guía, dirección o refuerzo de conductas expresivas (Matthews, 2002; Zeidner, 2003).

➤ Discurso familiar sobre las emociones.

Diferentes padres pueden tener diferentes objetivos con respecto a la socialización de las emociones en sus hijos. Así, algunos padres pueden sentir que es deseable estar en contacto con sus propias emociones y expresarlas mediante vías socialmente aceptables. Estos padres probablemente están a favor de la identificación y expresión de las emociones de sus hijos tanto positivas como negativas e inculcan estas competencias en sus hijos.

Otros padres pueden creer que las emociones negativas son perjudiciales y deberían por consiguiente ser controladas, reprimidas o simplemente no expresarlas. Estos padres son

propensos a intentar enseñar a sus hijos a minimizar, ignorar, negar o prevenir la experiencia y expresión de emociones negativas. Estos niños pueden ser menos conscientes de sus emociones negativas y quizás ser menos capaces de identificarlas en otros, incidiendo así en su IE (Matthews, 2002; Zeidner, 2003).

El discurso familiar puede moderar los efectos del afecto negativo en la competencia emocional. Las familias en las cuales ambas emociones, positivas y negativas, son expresadas abiertamente y cuyos padres responden a sus hijos con respuestas emocionales positivas y sensibles, regulando estas emociones, tienden a caracterizarse por una unión segura con ellos, por tener niños que desarrollan una buena comprensión de sus propias emociones y de las de otros, así como una buena autorregulación emocional (Valiente 2006). También son niños que parecen más capaces de sentir empatía, comprensión con otros, comprometerse en conductas positivas y ser querido por los iguales/adultos con quien ellos interactúan (Salovey & Mayer, 1997).

Sin embargo, el nivel de expresión emocional, tanto positiva como negativa, debe caracterizarse por niveles moderados, ya que la sobrestimulación de los niños dificulta el aprendizaje sobre el manejo de las propias emociones y las de otros. De hecho la exposición a altos niveles de expresividad negativa está relacionada, en algunos casos, con bajos niveles de comprensión emocional y con dificultades en la regulación emocional (Goleman, 1995). Sin embargo, niveles óptimos de expresividad negativa por parte de los padres junto a la capacidad de regulación de los niños contribuye a las respuestas empáticas en éstos (Valiente, 2006).

➤ Entrenamiento directo, guía y dirección.

Los padres sirven como instructores formales de la expresión emocional y la regulación. Así, el discurso verbal de los padres con los niños, la instrucción directa y el aprendizaje emocional son declarados importantes factores (Matthews, 2002; Zeidner, 2003).

A medida que el niño crece sus padres le van enseñando a no expresar determinados sentimientos, por ejemplo, le enseñan a sonreír aunque no les guste un regalo o a calmarse si están enfadados. Gradualmente irán interiorizando la separación entre emoción y acción y comenzando a aprender cómo las emociones pueden separarse de las conductas. De esta forma el niño adquiere progresivamente las subhabilidades de conducción, expresión y regulación de emociones y de implicación o desvinculación de los estados emocionales. De hecho, el entrenamiento directo de los padres a los hijos afecta la regulación emocional de éstos y mejora las relaciones con sus iguales (Goleman, 2005).

➤ Refuerzo de conductas expresivas.

A través del reforzamiento de las conductas apropiadas, los padres pueden intencionalmente o inadvertidamente reforzar ciertas expresiones emocionales y extinguir otras (Bandura, 1976). Los niños experimentan repetidos reforzamientos parentales de reacciones emocionales específicas (por ejemplo la ira) en respuesta a situaciones dadas, pueden fortalecer y mantener estas reacciones a lo largo del tiempo. A su vez, esto refuerza la probabilidad que dichas respuestas se produzcan la próxima vez en situaciones similares. Por lo contrario, los niños que sufren consecuencias dolorosas por la expresión de ciertas emociones pueden suprimir éstas o similares emociones (Salazar, 2004).

El enfoque de reforzamiento positivo de la expresión emocional ha sido descrito como “adiestramiento emocional”, mientras que el refuerzo negativo, a menudo acompañado de agitación parental, es referido como “disolución emocional”. Los niños de padres que llevan a cabo un “adiestramiento emocional” tienen mayor habilidad de focalizar la atención y mejores relaciones con sus iguales (Gottman, Brunner & Rottensteiner, 2001).

Por lo tanto, las reacciones expresivas de los padres a las emociones de los niños puede ser un importante vehículo para permitir a éstos que conozcan qué tendencias de acción son apropiadas desde muy temprana edad. El castigo de los padres por la expresión de

emociones dolorosas de los niños y el ignorar las emociones negativas, predice negativamente la comprensión emocional en éstos (Dulanto, 2004).

B) VÍA DE EFECTO INDIRECTO:

Vía a través de la cual los padres transmiten las habilidades emocionales a los niños de un modo implícito o no consciente. Por ejemplo, a través de la observación y el modelado de las competencias y respuestas emocionales de otro (Matthews, 2002; Zeidner, 2003).

➤ Observación y modelado.

A través de la observación de modelos de conductas específicas en un contexto particular, los niños han demostrado aprender y adquirir respuestas emocionales nuevas a contextos específicos, que previamente no existían en su repertorio conductual (Sánchez, 2007).

El principio básico aquí es que un niño, cuyos padres exhiben a diario conductas constructivas relacionadas con la IE, es probable que las imiten como parte de su propio repertorio conductual. Así, durante el bombardeo de Londres durante la Segunda Guerra Mundial, lo que más afectó a los niños no fue tanto la destrucción que presenciaron como la reacción de sus padres. Si los padres estaban calmados, los niños también lo estaban. Otro dato importante, es que, niños de 10 a 12 meses, cuando se enfrentan con un extraño o en situaciones ambiguas, observan la conducta de expresión emocional de sus padres como una guía para su reacción emocional. Además, el despliegue parental de emociones puede afectar el arousal del niño por contagio, proceso vicario o a través del significado que los niños atribuyen al despliegue emocional de los padres. En un estudio realizado por Dunn (1991) y colaboradores se comprobó que la fluidez verbal de la madre e hijo y la interacción cooperativa de la madre con el hermano se asociaba con la calidad de la interacción entre el niño y su hermano (Sánchez, 2007).

Los diferentes modelos emocionales a los que los niños están expuestos, en parte, dan

cuenta de las diferencias en habilidades emocionales. Por ejemplo, algunos padres sienten que es dañino desplegar emociones negativas (tristeza o enfado) y modelan la supresión de emociones negativas ante sus hijos. Los niños que observan a sus padres exhibiendo supresión emocional es probable que internalicen tales estrategias, y que impulse a realizar lo mismo, cuando tengan que dirigir sus propias experiencias emocionales. Otros padres pueden no tener problemas con la expresión abierta y libre de emociones negativas y modelan la libre y abierta expresión de emociones negativas (Elias, 1999). Incluso algunos padres modelan técnicas de ayuda para usar en la regulación emocional (resolución de problemas, buscar apoyo social), mientras otros modelan modos disfuncionales de expresión emocional (conductas explosivas o abusivas). Éstos niños pueden no tener nunca la oportunidad de aprender cómo afrontar las circunstancias penosas diarias debido a la ausencia de modelos apropiados, que demuestren conductas de afrontamiento adaptativas y regulación emocional funcional. En cambio, pueden aprender a afrontar las situaciones de un modo inadecuado a través de la anulación de conductas, actuar a la defensiva, de modo agresivo o afrontamiento paliativo, lo que eventualmente interfiere con la regulación de sus emociones. Conductas emocionales negativas de los padres tienen claramente efectos negativos en sus hijos. Así, a un niño que observa berrinches y explosiones de ira, cólera o temperamentales de su madre, padre, hermano mayor o hermana, se le está introduciendo en modelos pobres de autorregulación emocional, provocando una interacción familiar disfuncional y un ciclo mal adaptativo, que puede desembocar en dificultades emocionales en la adultez (Salovey, 2000).

Son diversos los problemas que hacen mermar el aprendizaje emocional. Los niños pueden ser criados en un ambiente que proporcione información emocional confusa o errónea e ignorar así las señales emocionales; de igual manera, considerar las emociones del niño en un momento inadecuado, puede acabar distorsionando las ideas sobre las

emociones.

Los niños pueden no haber aprendido cómo usar la información para ejercitar el control emocional y no tener una visión ajustada a la realidad por el desequilibrio en el sistema emocional. En este caso, las experiencias de los niños alrededor de una o unas pocas emociones dominantes tienden a consolidarse como únicas vías emocionales (Elías, 1999).

De hecho, Brenner & Salovey (1997) informaron como la severidad, frecuencia y cronicidad del maltrato de niños por sus cuidadores están asociados con la severidad y frecuencia de la autorregulación disfuncional en niños de la escuela elemental.

Dado que el aprendizaje encubierto de reacciones afectivas negativas es posible, un niño puede aprender respuestas que quedan latentes, hasta enfrentarse, algún tiempo después, a una situación que active este tipo de reacciones afectivas. Este resultado es posible, incluso, sin que el observador tenga la oportunidad de practicar la respuesta adquirida.

A lo anterior se puede sumar la trascendencia que el desarrollo de competencias emocionales adecuadas tiene en la vida diaria. Así, las diferencias individuales, en concreto, en regulación emocional entre los niños, están asociadas con la adaptación en todos los dominios de la vida, entre ellos el ajuste psicológico y social (Baena, 2005).

2.2.3. 3) Entorno sociocultural.

La cultura es un proceso dinámico que constituye el grupo de características basadas en creencias, normas, conductas y estilo de vida que definen y distinguen a un grupo de otro (Fulquez, 2011). En consecuencia, se presentan los principales factores socioculturales que influyen en la Inteligencia Emocional.

El Individualismo-Colectivismo y Masculinidad-Feminidad.

La cultura influye en el ajuste emocional de los individuos y en su percepción de bienestar subjetivo de diferentes maneras. Dos grandes variables culturales que se han tenido en cuenta en su estudio han sido las dimensiones de Individualismo-Colectivismo y

Masculinidad-Feminidad (Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos & Extremera. 2002).

Las culturas individualistas enfatizan las necesidades propias del individuo y dan por ello más importancia al mundo emocional de la persona. Se ha señalado que esta relevancia de lo emocional en las culturas individualistas se conecta con la percepción de la calidad de vida. Esto es, la calidad de vida subjetiva sería un balance entre las emociones negativas y positivas del individuo. Las culturas individualistas tendrían niveles más elevados de percepción de bienestar subjetivo que las culturas colectivistas. En cambio, en las culturas colectivistas se daría mayor prioridad a la cohesión con los demás y las necesidades individuales quedarían subordinadas a las prioridades del grupo. En este sentido, las culturas colectivistas prestarían menos atención al mundo de las emociones personales (Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos & Extremera. 2002).

Un estudio transcultural (Vergara, 1995) que comparó a diferentes países en la dimensión Masculinidad-Feminidad encontró que esta dimensión fue más importante que la dimensión Individualismo-Colectivismo para explicar la variable experiencia emocional. Las naciones femeninas (en este estudio Chile y España) tuvieron mayor intensidad y expresividad emocional que las naciones masculinas estudiadas (Bélgica y México). Por otra parte, las culturas femeninas muestran también niveles mayores de bienestar subjetivo.

Los estudios que han analizado la influencia de las dimensiones culturales sobre la personalidad y la percepción de bienestar subjetivo han encontrado que la variable cultura modera los efectos de estas variables individuales. Por ejemplo, la extroversión y el neuroticismo se relacionan más fuertemente con bienestar subjetivo en las culturas individualistas que en las culturas colectivistas (Vergara, 1995).

Medios de Comunicación.

Los medios de comunicación incluyen: la televisión, las computadoras e Internet, los juegos de videos, los videos musicales y la música. Aunque el medio impreso también se haya disponible, los indicadores son que los niños lo utilizan cada vez menos. Cómo los medios de comunicación impactan sobre los niños, podemos listar varias maneras en que ese impacto podría tener consecuencias negativas. Pero antes, es importante describir primero cuáles habilidades personales y de conducta son las que necesitan los niños para promover su funcionamiento en la sociedad. Necesitan tener un sentido del dominio y la competencia. Para lograr esto, lo que más necesitan adquirir es la autorregulación. Con ello se quiere decir la habilidad de manejar sus estados de ánimo, sus ansiedades, sus anhelos, su impulsividad, y su conducta general. Necesitan desarrollar la capacidad para aliviar su ego ante la desilusión. Necesitan desarrollar la tolerancia a la frustración y poder lidiar con el retraso de la satisfacción. Necesitan operar dentro del contexto de la comunidad, en el cual tienen éxito en relacionarse con otros. Los niños necesitan desarrollar un sistema motivacional que los mueva hacia una dirección pro social y mejore su funcionamiento adaptativo. Es a lo que Goleman (1995) refiere como la inteligencia emocional; ellos no nacen con estas habilidades, el medioambiente juega un papel significativo en sus resultados eventuales (Mendoza, 2011).

Estos medios tienen un impacto en el aprendizaje de los niños, en su conducta, sus estados afectivos o sentimentales, su excitación fisiológica y atención, sus expectativas, su motivación, su agresividad, sus opciones como consumidores, sus relaciones interpersonales, su estado de salud, sus hábitos del sueño, su conducta sexual, en su desarrollo pro o antisocial.

No hay duda alguna de que la televisión, las computadoras, los videos e Internet han contribuido todos de manera importante a la disseminación de información, y continuarán siendo los vehículos de la corriente principal de la comunicación. Es importante para la sociedad hacer todo lo que sea posible para aumentar al máximo los efectos positivos que los medios tienen en el desarrollo de los niños. Sin embargo, al igual que el medio impreso, todos estos medios de comunicación pueden ser usados de maneras negativas. Por ejemplo, se tiene pornografía impresa, en la televisión, en los videos y en Internet; los niños de cualquier edad se hallan bajo una supervisión menor para acceder a esta información, y la industria de los medios de comunicación se ha resistido a la realización de cualquier cambio significativo que fuese protector para los niños y la juventud (Mendoza, 2011).

A esto, se suma el hecho de que cada vez más en los periódicos, en la televisión, en las conversaciones, surjan comentarios sobre fenómenos violentos o trágicos (como el suicidio), en donde la persona actúa sin conocer la causa y después se arrepiente de lo realizado y no entiende cómo pudo efectuar esa conducta. También existen Fenómenos como el tema del buylling, del acoso o agresión hacia compañeros de escuela o en el grupo de iguales, de grabaciones que denigran a otra persona y se publican en algún portal de internet, todos ellos son hechos que se van presentando en la sociedad y que sin duda llegan a los niños y les afecta a su desarrollo emocional e Inteligencia Emocional (Fulquez, 2011).

Factores sociales y sociodemográficos.

El clima familiar y la escuela están implícitos en el ambiente social de los niños, ya que contribuyen al desarrollo del etiquetado emocional y a la adquisición del lenguaje: El retraso en este desarrollo puede impedir la adquisición de habilidades de etiquetado,

comprensión y comunicación de las emociones (Baena, 2005).

Los niños aprenden de los modelos cómo procesan y regulan las experiencias y la información emocional. Observar el entorno particular de las emociones expresadas por los padres puede enseñar a los niños qué despliegue de emociones es, probablemente, el aceptado en un ambiente cultural específico y en una situación social específica y cómo expresarlo. Además, las reacciones expresivas de los padres a las emociones de los hijos señalan qué tendencias de acción son apropiadas en cada situación (Dulanto, 2004).

Jadue & Gladys (2003) hace referencia a que la familia es el mejor lugar para que el niño se sienta querido. Los apegos que los niños desarrollan con sus padres y hermanos generalmente duran toda la vida y sirven como modelos para relacionarse con los compañeros de curso, con sus profesores y otras personas con las que tomarán contacto a lo largo de su desarrollo.

El tipo de disciplina que ejercen los padres, sus relaciones interpersonales, las discusiones familiares entre hermanos, entre otras experiencias proporcionan al niño importantes lecciones de conformidad, de cooperación, de competencia y de oportunidades para aprender como influir en la conducta de los demás (López & González, 2005).

Jadue & Gladys (2003) refiere que la ansiedad es uno de los síntomas más comunes de la tensión emocional. Esto se puede atribuir, entre otros factores, a la rapidez con que cambia la sociedad, al fomento de la competencia y del individualismo en todos los ámbitos sociales (familia, escuela, comunidad), lo que en muchas personas genera ansiedad, conflictos, frustración y otros problemas emocionales; en general, una sensación incómoda de tensión y aprensión que por su duración hace que el sujeto se perciba a sí mismo muy intranquilo, lo que puede traducirse en problemas de conducta y/o del

rendimiento en la escuela.

En lo que se refiere a la escuela, es importante potenciar la inteligencia emocional del alumnado y por ello se propone incluir dentro del currículo experiencias educativas que favorezcan el trabajo cooperativo y la relación con los demás, la toma de decisiones, la reflexión y el diálogo, la solución creativa de problemas, la conexión con el mundo social y profesional. El conocer las propias emociones, manejar las emociones, la propia motivación, el reconocer las emociones en los demás y manejar las relaciones es muy importante para una vida sana y un desempeño adecuado en la misma (Ruiz, Castellano & Enriquez, 2012).

El proceso de aprendizaje no sólo depende del conocimiento y la capacidad intelectual, sino también de cómo el estudiante controla sus emociones para el beneficio propio. Educar la IE de los estudiantes se ha convertido en una tarea necesaria en el ámbito educativo, donde se considera primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socio-emocional de sus alumnos. Se ha defendido y desarrollado la importancia de desarrollar en el alumnado las habilidades relacionadas con la inteligencia emocional (Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos & Extremera, 2002).

Los factores sociodemográficos que influyen en el desarrollo de la IE, en los que la educación de los padres predice la IE de los hijos y el nivel socio-económico correlaciona con la IE de éstos; pretenden contribuir a la investigación en el conocimiento del desarrollo de la IE. Para ello los instrumentos de medida de la IE han sido muy diversos, lo que dificulta la unificación de los resultados y demanda un consenso en la utilización de medidas de garantizada validez, así como mayor investigación al respecto (Harrod & Scheer, 2005)

Al respecto, en Veracruz (Ruiz, Castellano & Enríquez, 2012) se realizó una investigación sobre los factores que participan en el desarrollo de la IE y su relación con el rendimiento académico, el cual encontró las variables que influyeron directamente: el sitio de procedencia (el 57.10% eran de la ciudad de Veracruz y el resto 42.90% de medio rural) los estudios de la madre (el 45.95% cuenta con primaria, el 27.03% con secundaria; el 8.11% con bachillerato; 8.11% con carrera técnica; 10.81% con licenciatura); el sentirse apoyado por su familia y confiar en sus padres.

Por lo tanto, el desarrollo de la IE no depende de ciertos factores específicos, sino por lo contrario su adquisición es multifactorial. Lo que sí es un hecho es que la adquisición de la IE no se determina en cierta etapa de la vida; las competencias de más bajo nivel (atención, comprensión o expresión emocional) pueden proporcionar una plataforma para desarrollar habilidades de regulación emocional más sofisticadas, incrementándose, todas ellas, de manera diferenciada a través del tiempo (Sánchez, 2007).

Por ello, la niñez es una etapa óptima para su estimulación y tal es así que se ha optado por trabajar en la estimulación de la IE; donde a través de talleres se busca un desarrollo en los niños a través de la Inteligencia Emocional. El siguiente capítulo muestra la formación de talleres que han logrado resultados benéficos.

CAPÍTULO 3. EL TRABAJO CON LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.

“La Emoción dirige la Atención, y la Atención dirige el Aprendizaje”.
Robert Sylwester (en Méndoza, 2011).

Por mucho tiempo, se establecieron parámetros en los cuales se ubicaban a las personas según su coeficiente intelectual y de cierta manera, este factor podría vaticinar un futuro exitoso para quienes se posicionaran en los rangos más altos. Sin embargo, este factor o coeficiente intelectual, sólo mide un factor general de inteligencia y muchos se preguntaban qué pasaba con aquellas habilidades que no medía este instrumento. Por lo tanto, muchos investigadores comienzan a descubrir que el ser humano puede y es capaz de desarrollar múltiples habilidades, si su entorno favorece el desarrollo de éstas (Meneses, 2011).

Es así que surgen teorías respecto del concepto de inteligencia y, entre ellas, la inteligencia emocional (Salovey & Mayer, 1990), siendo ésta considerada como un conjunto específico de aptitudes, cabe señalar que como son capacidades o bien, habilidades, éstas son susceptibles de ser aprendidas con el tiempo y entrenamiento (Meneses, 2011).

Las últimas investigaciones han aportado pruebas convincentes de la inseparabilidad esencial de la emoción y el razonamiento: sin sentimientos, las decisiones que se toman pueden no ser las que mejor convengan, aunque hayan sido tomadas con aparente lógica. Cualquier noción que establezcamos separando el pensamiento y los sentimientos no es necesariamente más adaptativa y puede, en algunos casos, conducir a consecuencias desastrosas (Meneses, 2011).

Dado lo que se cita anteriormente, es que surge la necesidad de investigar más sobre la

Inteligencia Emocional, buscando aplicar la teoría a la práctica, por lo que se ha trabajado en la Inteligencia Emocional en la etapa de la infancia siendo está un periodo de la vida muy apto para seguir estimulándola o desarrollándose de manera funcional. Por ello se ha optado por crear talleres que brinden la oportunidad a los niños de aprender a desarrollar habilidades de la Inteligencia Emocional para fortalecer su personalidad, otorgando herramientas para ser eficientes al vencer los obstáculos de su vida cotidiana, tal y como se demuestra en los siguientes trabajos.

La Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología (AMAPSI) elaboró en el año 2010 el "Taller del desarrollo de la Inteligencia Emocional"; teniendo como hipótesis general determinar si una educación con inteligencia emocional influye en el comportamiento de niños mexicanos de 7 años. Por lo que se llevaron a cabo tres actividades donde se les pidió que participaran de manera individual. Un grupo fue formado por niños que asistían a un taller del desarrollo de la inteligencia emocional y el otro grupo fue formado por niños de la misma edad pero que no llevaban un taller de educación emocional. La hipótesis planteada fue que los niños que acudían al taller responderían de manera más asertiva a las actividades, demostrando una influencia positiva del desarrollo de ciertas habilidades adquiridas en el taller.

Los resultados que obtuvieron después de las aplicaciones implicaban una diferencia en las respuestas de los niños que asistían al taller, con aquellos que no lo llevaron. En la primera actividad, donde tenían que nombrar las emociones dependiendo de cada situación, los niños que tuvieron una educación emocional nombraron mayor número de emociones que los niños que no asistieron al taller. Incluso, los niños que asistieron al taller fueron capaces de nombrar la intensidad de la emoción dada en determinada circunstancia. En la segunda actividad los niños del taller sugirieron más opciones para

poder lidiar con el disgusto y de esta manera ser más capaces de disfrutar de las cosas. A pesar de que los niños que no asistieron al taller también tuvieron buenas sugerencias, su gama de opciones era más limitada. En la tercera actividad los niños que formaban parte del taller tuvieron mayor facilidad para reconocer sus errores y de la misma manera pudieron dar más opciones para repararlos. El grupo de niños que no asistió al taller para desarrollar las habilidades de inteligencia emocional, tuvo mayor problema para pensar en los errores y presentó mayor dificultad al pensar en las posibles soluciones viables para reparar los daños causados por los mismos.

Se llegó a la conclusión de que una educación emocional tiene influencia para que los niños desarrollen las habilidades de la inteligencia emocional (Magallanes, 2010).

Otro trabajo fue el que se realizó en el Centro Médico Psicoeducativo de Colombia en el año del 2009, en este centro surgió la necesidad de crear un taller que brindara la oportunidad a los niños de aprender a desarrollar habilidades de la Inteligencia Emocional para fortalecer su personalidad, otorgando herramientas para ser eficientes al vencer los obstáculos de su vida cotidiana. El taller tuvo como objetivo general, elevar el potencial infantil a través del descubrimiento y desarrollo de la inteligencia emocional, que implica el ejercicio de un adecuado autoconocimiento emocional, autocontrol y automotivación.

Los temas a trabajar se dividieron en tres subtemas:

- 1) Conozco y expreso emociones.
- 2) Las emociones me hablan y me muestran como soy.
- 3) Aprendo a controlar las emociones.

El Taller se realizó con base en información dada a través de exposiciones y

experiencias vivenciales significativas de cambio, así como la posibilidad de compartir experiencias personales con sus compañeros, a través de dinámicas grupales y actividades individuales. También se enviaron actividades para desarrollar en familia. Se pretendía que los niños ocuparan su tiempo en desarrollar su inteligencia emocional y elevar su autoestima, en un ambiente donde se favorece el crecimiento personal.

Este taller fue aplicado a niños de 8 a 11 años, con un número de integrantes de hasta ocho niños, la duración fue de ocho sesiones de 90 minutos cada una.

Al finalizar este taller se observó un desarrollo en la comprensión y expresión de emociones en los niños, un conocimiento de ellos mismos a través de las propias emociones, facilitando la percepción de aquello que sucede alrededor, se proporcionó a los niños un adecuado modelo de control emocional, desarrollando la habilidad para regular las propias emociones.

Este taller fue considerado apto y con resultados favorables específicamente en: Autocontrol y Autoconciencia, es por ello que siguen aplicando el taller, buscando siempre innovación en las actividades, con el objetivo de aumentar las habilidades de la inteligencia emocional en los niños y al mismo tiempo aumentar el potencial infantil.

En el año 2010, en España, el Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa, bajo sus programas específicos de altas capacidades, implementó el taller “Desarrollo de la Inteligencia Emocional específico para niños y niñas de altas capacidades fundamentado en su diferente forma de aprender”. Su duración fue de 14 sesiones con dos horas de duración.

El taller partió de la hipótesis general de que los niños y niñas con alta capacidad intelectual suelen tener dificultades por su inferior desarrollo de inteligencia emocional,

como son su relación social con niñas y niños de su misma edad, su autoestima y sus problemas de conducta. Una alta capacidad intelectual no es sinónimo ni camino a la felicidad, como consecuencia se sienten rechazados, tienen ansiedad, a veces cefaleas, dermatitis o tics (Gutiérrez, 2010).

La eficacia de este taller se ve ampliamente potenciada por dos factores fundamentales:

A) La interacción que los Psicólogos expertos que dirigen el taller establecen y mantienen con el tutor de cada niño.

B) La acción que los padres realizaron con el niño entre sesión y sesión. Los padres necesitaron formación específica, es por ello que también hubo un taller de altas capacidades para padres, que se desarrolló en los mismos días y horas, en una sala contigua. En sus sesiones se desarrollaron en paralelo los mismos temas.

Objetivos del taller.

- 1 . Desarrollar en los niños la autoconciencia de sus necesidades educativas diferentes.
- 2 . Descubrirse a sí mismos y establecer relaciones afectivas con otros niños y niñas.
- 3 . Descubrir los sentimientos de felicidad y bienestar con la consecución de metas y logros marcados por ellos mismos.
- 4 . Modificar aquellas creencias irracionales, por las que todo lo que hacen tiene que ser perfecto.
- 5 . Desarrollar las capacidades afectivas en conjunción con las capacidades cognitivas.

Después de haber aplicado el taller a niños de altas capacidades que tenían problemas como: inseguridad, baja autoestima, bajas habilidades sociales, sentirse rechazados e

incomprendidos, se llegó a la conclusión que el taller arrojó resultados benéficos, ya que se lograron cumplir los objetivos: los niños lograron la autoconciencia de sus necesidades educativas diferentes, desarrollaron sus capacidades afectivas en conjunto con las capacidades cognitivas, aprendieron a exponer y defender sus propios puntos de vista, desarrollaron el sentimiento de autoestima, aprendieron a manejar las emociones negativas, se descubrieron a sí mismos y modificaron aquellas creencias irracionales por las que todo lo que hacen tiene que estar perfecto (Gutiérrez, 2010).

Los investigadores sugieren que se apliquen talleres similares para este tipo de población, ya que muchos piensan que los niños de altas capacidades no tienen ningún problema y, por lo mismo de su situación, son niños que se sienten felices. Esto, en algunas ocasiones es erróneo, como lo demostró este trabajo. Tampoco hay que olvidar el trabajo con los padres simultáneamente, para que se logren resultados más concretos.

En Guatemala, García Ramos (2008) realizó la investigación titulada “Importancia de la Inteligencia Emocional para mejorar el rendimiento escolar en niños y niñas de padres separados”, teniendo como hipótesis general que la separación de los padres afecta la inteligencia emocional y ésta influye en el rendimiento escolar de los niños (García, 2008).

Con el propósito de establecer en las conductas de los niños y niñas que viven con padres separados el uso de la inteligencia emocional y la influencia de ésta en el rendimiento escolar, se aplicó un test de inteligencia emocional a 30 niños de la Escuela Oficial Urbana Mixta Mezquital Uno, a alumnos de tercero, cuarto y quinto grado primaria.

El Estudio fue realizado con niños y niñas que viven con padres separados, de ellos la mayoría están con la mamá, otros con el papá y con familiares cercanos (tíos, abuelos, hermanos), situación que además de afectar su rendimiento escolar, influye en aspectos como la conducta, relaciones interpersonales, aceptación, autoestima, afecto y

comprensión (García, 2008).

Se elaboró y desarrolló un taller de Inteligencia emocional con duración de 4 sesiones de tres a cuatro horas, aplicando un pre-test y un post-test.

También se aplicó a los profesores tres cuestionarios:

1) Uno de preguntas abiertas que permitió relacionar el rendimiento escolar y aprendizaje, así como lo que vivenciaban con los niños en las aulas.

2) Un cuestionario de preguntas relacionado con el entorno familiar y el acercamiento que tienen los niños y niñas hacia sus profesores.

3) Una entrevista estructurada en la que se refirieron a los niños y niñas que viven con padres separados, con el objetivo de recolectar más información acerca del desempeño escolar de los niños y niñas participantes (García, 2008).

Los resultados que se obtuvieron en la aplicación pre-test y post-test, fueron los siguientes:

- *Autoconciencia*: En el pre-test, solo el 13% se acerca al puntaje esperado (normal). Mientras en la aplicación del post-test hubo un 30% de aumento en puntaje.

- *Autocontrol*: En el Pre-test ningún niño obtuvo el punteo requerido para calificarse dentro de la norma. En la aplicación del post-test los resultados no varían significativamente. De éstos mismos niños el 37% tiene una visión de aceptación sobre el proceso de la separación de sus padres.

- *Automotivación*: En los resultados del post-test, el 90% obtuvo un mejor puntaje comparado con la aplicación del pre-test. Esto denota que hay un mejor manejo en la autoestima con menos dificultades para la aceptación de una separación.

- *Empatía*: En el pre-test se obtuvieron puntajes por de bajo de lo establecido. En

el post-test 53% conoció y comprendió emociones que sintieron en el proceso de divorcio de sus padres, aprendiendo a percibir lo que los demás sienten.

- Habilidad social: Se considera que se acercaron al puntaje deseado, pero tampoco alcanzaron el puntaje requerido en el pre-test. Después, en el post-test el 80% moderaron sus conflictos, indicando que incrementaron esta habilidad; a demás que reconocieron los sistemas de relación e interacción de los grupos, agregando que pudieron relacionarse más fácilmente con sus iguales y con otros grupos (maestros, padres, tutores, etc.).

Se llegó a la conclusión de que los niños y niñas evaluados, según los resultados obtenidos, tienen problemas emocionales que afectan su rendimiento escolar y limitan su desarrollo personal, social y educativo. Sin embargo, el taller permitió obtener cambios en los niños y niñas, sugiriendo que dicho trabajo debe ser reforzado durante todo el año, a fin de que se tome en cuenta para un próximo ciclo escolar y vaya de la mano con las demás actividades que se realicen en la escuela.

Las maestras, en una entrevista realizada por la investigadora, concluyeron que los alumnos evaluados mejoraron en gran parte su comportamiento, vocabulario y sobre todo el respeto hacia ellos y hacia los demás. Así también, se esforzaron en mejorar sus calificaciones en las materias que tenían bajo aprovechamiento. Algunos niños mantuvieron sus calificaciones, no bajaron ni subieron durante el desarrollo del taller (García, 2008).

En Julio de 2011, en Colombia, se realizó en la Institución Educativa Distrital Tibabuyes Universal, una investigación sobre el papel formativo del deporte escolar y la transversalidad de la inteligencia emocional como área del currículo escolar, susceptible de ser desarrollada desde ésta área a partir de sesiones programadas y de participación voluntaria para estudiantes de sexto de primaria y primero de secundaria. Como

planteamiento de problema se realizó el siguiente cuestionamiento: ¿Qué criterios se deben tener en cuenta para desarrollar la inteligencia emocional desde el deporte escolar? Para obtener una respuesta surgió la idea de formar un taller donde la intención principal era brindar un espacio de acercamiento hacia las emociones de los estudiantes, a través de experiencias prácticas centradas en la gimnasia de base, desde una mirada pedagógica de la inteligencia emocional en el deporte escolar (Venegas, 2011).

El taller constó de cuatro unidades, con actividades específicas, teniendo como objetivos principales:

- Identificar y reconocer las diferentes emociones propias y de las personas de su alrededor, para una mejor comprensión de las diferentes situaciones.
- Manejar habilidades básicas de la gimnasia, para el mejoramiento de su desarrollo físico.
- Demostrar el manejo de la empatía con respecto a sus compañeros, para el aumento en calidad y cantidad en las relaciones interpersonales.
- Manifestar control emocional enfocado hacia una respuesta apropiada en situaciones complejas.

Al término del taller se llegó a las siguientes conclusiones: Tiene que estar dirigido por un profesional docente, con un alto nivel de conocimiento y desarrollo emocional, dadas las facilidades que esto representa para el aprendizaje de los estudiantes en este aspecto y el manejo de los conflictos, cuando éstos se presentan, de tal manera, que la solución sea consecuente con los objetivos del programa.

El programa debe ser consecuente con las necesidades y características de la población en términos del desarrollo emocional.

De ello, se tiene que los contenidos propios del programa de inteligencia emocional, en el marco del deporte escolar, deben llevarse a cabo paralelamente, con el fin de hacer

efectivo dicho programa y complementar el sentido de ambos en un programa educativo (Venegas, 2011).

Lima, Perú, 2008: La Universidad Nacional Mayor de San Marcos realizó una investigación llamada: Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos del sexto grado de educación primaria. Fue un estudio con diseño cuasiexperimental y muestreo aplicado de tipo intencional. La muestra estuvo conformada por 80 estudiantes: 40 de colegios estatales y 40 de colegios no estatales: En cada caso, 20 conformaron el grupo experimental y 20 el grupo de control. Se utilizó el Inventario de Inteligencia Emocional de Barón (1997). Se aplicó un taller para el incremento de la inteligencia emocional de los alumnos, desarrollando las siguientes actividades: A) implementación de un taller dirigido a los alumnos en el cual se trabajaron las habilidades y competencias que constituyen la inteligencia emocional, al término de este programa se aplicó el post-test. B) Se organizó un ciclo de conferencias para los docentes sobre la Inteligencia Emocional y su importancia en el trabajo con los alumnos. C) Teniendo en cuenta la importancia de la participación activa de los padres de familia, se organizó un ciclo de conferencias sobre Inteligencia emocional y la importancia en el trabajo con sus hijos (Sotil, Ecurra & Huerta, 2008).

Los resultados que obtuvieron fueron que, de acuerdo al Inventario de Inteligencia Emocional de Baron, que mide inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal, adaptación, gestión del estrés y humor general, se presentó una adecuada aproximación a la curva normal. Los alumnos que participaron en el programa experimental alcanzaron un mejor puntaje en las escalas del Inventario Emocional de Baron pero se mantuvieron en la curva normal. No existieron diferencias al comparar las escalas del Inventario Emocional de Baron según los tipos de gestión del colegio de procedencia ni por sexo. El taller fue eficiente para incrementar la Inteligencia Emocional. El personal docente con el cual se

trabajó aplica de manera positiva y adecuada la inteligencia emocional, utilizando el material proporcionado y mostrando interés para continuar con el proyecto (Sotil, Escurra & Huerta, 2008).

Mérida, Yucatán, 2011: Teniendo en cuenta que el cáncer es la segunda causa de muerte infantil y que la hospitalización representa un evento estresante que trae consigo una multitud de efectos negativos para el niño, debilitando sus capacidades y recursos para enfrentarse a esta situación (Farah, Rodríguez & Sosa, 2011), se formó y aplicó un taller para desarrollar la Inteligencia Emocional en niños que se encontraban en un hospital público en la unidad de oncología pediátrica.

Para ello, se propuso una intervención psicoeducativa diseñada a partir del modelo de Mayer y Salovey (1990) de Inteligencia Emocional, conformada por la percepción de la emoción, facilitación del pensamiento a través de la emoción, comprensión y regulación emocional, así como la Terapia Racional Emotiva Conductual de Albert Ellis (Farah, Rodríguez & Sosa, 2011).

El objetivo del taller fue la promoción, enseñanza y ejercicio de las cuatro habilidades que conforman el constructo de IE desde la perspectiva de Salovey y Mayer (1990), así como desarrollar habilidades por medio de la TREC (Terapia Racional Emotiva Conductual) para el cambio de pensamientos que ocasionan estados emocionales desagradables, dando como resultado un taller dividido en seis actividades. Se realizó una sesión por semana, en la cual se trabajó de manera individual o grupal según fuera necesario, con niños que oscilaban entre 6 y 10 años de edad. Cada sesión se trabajó con un promedio de ocho niños, que fueron atendidos por estudiantes universitarios que participaron de manera voluntaria y se capacitaron en la aplicación del taller, las normas de sanidad del hospital y los aspectos sociales, biológicos y psicológicos de la enfermedad

(Farah, Rodríguez & Sosa 2011).

Se obtuvieron como resultados avances benéficos, ya que los pensamientos de emociones negativas ante su enfermedad disminuyeron, de igual manera disminuyeron los estados emocionales desagradables, incrementaron su inteligencia intrapersonal a través de la percepción, evaluación y expresión emocional en si mismos; hubo mayor regulación emocional, se promovió la comprensión emocional y reconocieron la conexión entre pensamiento y emoción (Farah, Rodríguez & Sosa, 2011).

Como se ha visto, los trabajos anteriores demuestran que los talleres dirigidos a niños con el objetivo de mejorar su IE obtuvieron resultados efectivos, quiere decir que los resultados son completamente comprobables; pero lo más importante a destacar es que buscan beneficios físicos, mentales y sociales; es por ello que esta investigación también busca esos resultados, por eso se formo el taller “Estimulando la inteligencia emocional de los niños”, en el siguiente capítulo se explica la metodología a seguir para dicho taller.

CAPITULO 4. MÉTODO.

4.1. JUSTIFICACIÓN.

Esta investigación retoma el impacto de la importancia de la Inteligencia Emocional, específicamente en el periodo de la niñez, teniendo en cuenta su estimulación.

Para adquirir la inteligencia emocional no existe un límite, ya que en toda etapa de la vida se sigue adquiriendo; pero es en la niñez donde se encuentra el punto óptimo para estimularla, logrando así un mejor desarrollo emocional (López & González, 2005).

Al estimular la Inteligencia Emocional en la niñez, especialmente dentro de los principales núcleos sociales como la familia y la escuela, se espera tener niños más conscientes de sí mismos, con autocontrol, motivación, empatía y con habilidades sociales, para con ello tener una mejor calidad de vida.

Por lo tanto, con esta investigación se busca tener un alcance informativo, resaltando la importancia de generar y aplicar talleres como modelos de intervención en el apoyo de la IE.

4.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

¿El Taller “Estimulando la IE de los niños”, incrementará la Inteligencia Emocional de un grupo de niños y niñas?

4.3. OBJETIVO GENERAL.

Determinar si el Taller “Estimulando la Inteligencia Emocional de los niños” incrementa la Inteligencia Emocional de un grupo de niños.

4.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

1. Determinar si el Taller “Estimulando la Inteligencia Emocional de los niños” incrementa la IE general de un grupo de niños.
2. Determinar si el Taller “Estimulando la Inteligencia Emocional de los niños” incrementa la Autoconciencia de un grupo de niños.

3. Determinar si el Taller “Estimulando la Inteligencia Emocional de los niños” incrementa el Autocontrol de un grupo de niños.

4. Determinar si el Taller “Estimulando la Inteligencia Emocional de los niños” incrementa la Motivación de un grupo de niños.

5. Determinar si el Taller “Estimulando la Inteligencia Emocional de los niños” incrementa la Empatía de un grupo de niños.

6. Determinar si el Taller “Estimulando la Inteligencia Emocional de los niños” incrementa la Habilidad Social de un grupo de niños.

HIPÓTESIS ESTADÍSTICA.

○ El Taller “Estimulando la Inteligencia Emocional de los niños” si incrementará la inteligencia emocional de los niños.

4.5. HIPÓTESIS ALTERNATIVAS.

1. El taller “Estimulando la IE de los niños” si incrementa la IE general.

2. El taller “Estimulando la IE de los niños” si incrementa la Autoconciencia.

3. El taller “Estimulando la IE de los niños” si incrementa el Autocontrol.

4. El taller “Estimulando la IE de los niños” si incrementa la Motivación.

5. El taller “Estimulando la IE de los niños” si incrementa la Empatía.

6. El taller “Estimulando la IE de los niños” si incrementa la Habilidad Social.

HIPOTESÍS NULAS.

1. El taller “Estimulando la IE de los niños” no incrementa significativamente la IE general.

2. El taller “Estimulando la IE de los niños” no incrementa significativamente la Autoconciencia.

3. El taller “Estimulando la IE de los niños” no incrementa significativamente el Autocontrol.

4. El taller “Estimulando la IE de los niños” no incrementa significativamente la Motivación.

5. El taller “Estimulando la IE de los niños” no incrementa significativamente la Empatía.

6. El taller “Estimulando la IE de los niños” no incrementa significativamente la Habilidad Social.

4.6. VARIABLE INDEPENDIENTE: Taller “Estimulando la Inteligencia Emocional de los niños”.

VARIABLE DEPENDIENTE: Inteligencia Emocional.

DEFINICIÓN CONCEPTUAL.

Inteligencia Emocional: Es la que nos permite tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones, incrementar nuestra capacidad de empatía y nuestras habilidades sociales, y aumenta nuestras posibilidades de desarrollo social (Goleman, 1995).

La IE está compuesta por:

1. Autoconciencia: se refiere a percibir las emociones, a tomar conciencia de ellas, a etiquetarlas y aceptarlas.

2. Autocontrol o Automanejo: permite ser capaz de soportar los problemas emocionales; para el autocontrol se debe conocer las aptitudes y talentos.

3. Motivación o Aprovechamiento emocional: esta habilidad ayuda a aumentar la competencia no solo social sino también la sensación de eficacia en las tareas que se acometen.

4. Empatía: aprender a percibir lo que los demás sienten, y ser capaces de ponerse en el lugar de la otra persona.

5. **Habilidad social:** es una habilidad que presupone relacionarnos adecuadamente con las emociones ajenas y reconocer los sistemas de relación e interacción de los grupos.

Taller: Es una metodología de trabajo en la que el descubrimiento científico y el trabajo en equipo que, en su aspecto externo, se distingue por el acopio (en forma sistematizada) de material especializado acorde con el tema tratado teniendo como fin la elaboración de un producto tangible. Un taller es también una sesión de entrenamiento o guía de varios días de duración. Se enfatiza en la solución de problemas, capacitación y requiere la participación de los asistentes.

DEFINICIÓN OPERACIONAL.

Inteligencia Emocional: Se medirá con el instrumento “Test de Inteligencia Emocional para niños” que mide las 5 competencias de la IE según Goleman (1998) que son: Autoconciencia, autocontrol, motivación, empatía y habilidad social. Se medirá considerando los siguientes puntos de corte:

COMPETENCIAS	INFERIOR A LO NORMAL.	NORMAL.	SUPERIOR A LO NORMAL.
1. Autoconciencia. 2. Autocontrol. 3. Motivación. 4. Empatía. 5. Habilidad Social.	De 6 a 12 puntos.	De 13 a 24 puntos.	De 25 a 36 puntos.
ESCALA TOTAL.	De 30 a 60pts	De 61 a 120pts	De 121 a 180pt

Taller:

CARTA DESCRIPTIVA GENERAL.

“TALLER ESTIMULANDO LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS NIÑOS”.

Objetivo general: Determinar si el Taller contribuye a estimular la Inteligencia Emocional de un grupo de niños.

DIRIGIDO A: niños y niñas de 10 a 11 años de edad.

DURACIÓN: 9 horas aproximadamente durante 6 semanas, dividido en 6 sesiones de alrededor de 1 hora 30 minutos.

Tema central del taller: La Inteligencia Emocional; la que permite tomar conciencia de las emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones, incrementar la capacidad de empatía y habilidades sociales, aumenta las posibilidades de desarrollo social. (Goleman, 2005).

Áreas a estimular:

1. Autoconciencia.
2. Autocontrol o Automanejo.

3. Motivación o Aprovechamiento emocional.

4. Empatía.

5. Habilidad social.

Las tres primeras dependen de la propia persona: ser consciente de uno mismo, saber controlar en cierto modo los propios estados de ánimo y motivarse a sí mismo. Las dos restantes se refieren a la relación con otras personas (Goleman, 2005).

Metas Generales al estimular las 5 áreas:

- Expresión y comprensión de los sentimientos.
- Lograr independencia.
- Capacidad de adaptación.
- Simpatía
- Capacidad de resolver problemas en forma interpersonal.
- Amabilidad.
- Respeto.
- Saber que se puede cambiar.
- Equilibrar el “yo pienso” con el “yo siento”. Unificación del Coeficiente Emocional (CE) con el Coeficiente Intelectual (CI).
- Escuchar a los demás con capacidad de empatía.
- Apoyo en el éxito escolar.
- Mejorar la convivencia en sociedad.
- Fomentar y practicar el control emocional.
- Mejorar la salud física y mental.

PROGRAMA GENERAL DE ACTIVIDADES (RESUMIDO)			
SESIONES.	OBJETIVO.	ACTIVIDADES	ÁREAS ESTIMULADAS
1. PRESENTACIÓN Y APLICACIÓN DE PRUEBA	Presentar ante el grupo el taller para lograr un ambiente de trabajo productivo. Aplicar el Test de Inteligencia Emocional. (Pre-test).	Presentación de la facilitadora del taller hacia los niños y viceversa. Presentar las reglas y derechos para los niños. Aplicación del test. Cerrar Sesión.	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad social. • Autocontrol. • Motivación.
2. “ORIENTACIÓN DE EMOCIONES Y EL GUÍA”.	Practicar la expresión de emociones, lograr confianza en ellos mismos y entre si.	Platica-participativa. Ejercicio de relajación. Ejercicio de confianza.	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia • Autocontrol. • Empatía. • Habilidad Social. • Motivación.
3. “ME COMUNICO SIN VOZ Y LA VOZ”	Entender la importancia de las habilidades no verbales, resaltar la importancia del tono de voz en las relaciones interpersonales	Juego de mímica. Cantar con un tono de voz alto, bajo y medio, practicar con una marioneta.	<ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol. • Autoconciencia • Empatía. • Habilidad Social.
4. “APRENDO A ESCUCHAR Y EL PULPO”.	Escuchar en silencio, prestar atención a los demás, resaltar la importancia de realizar actividades en equipo.	Platicar sobre lo que hayan hecho ese día y un compañero lo repetirá. Ayudar en grupo a un “pulpo” para que pueda comer.	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia • Autocontrol. • Empatía. • Habilidad Social.
5. “NUESTRO MURAL Y TALLER DE CUENTO”.	Lograr el reconocimiento mutuo, practicar la empatía, reconocer emociones.	Elaboración de un dibujo en equipo. Se leerá el cuento del “patito feo”.	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia • Motivación. • Empatía. • Habilidad Social.
6. “GENTE QUERIDA”, APLICACIÓN DEL TEST (POS- TEST) Y CIERRE DEL TALLER.	Hablar sobre las relaciones sanas, practicar el autoconocimiento, aplicar el test (post-test) y clausurar el taller.	Platicar sobre fotos donde aparezcan gente muy querida. Aplicación del test . Cerrar el taller.	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación. • Autocontrol. • Habilidad Social. • Autoconciencia

NOTA: Cada sesión cuenta con su carta descriptiva, donde se puede apreciar detalladamente el procedimiento de cada sesión, describiendo paso a paso cada actividad que se realizó, el tiempo y material utilizado (ANEXO).

4.7. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

- Preexperimental; de tipo preprueba-postprueba con un solo grupo.
- Simbólicamente: G 0 X 0

4.8. TIPO DE ESTUDIO.

Se trata de un estudio comparativo. Se trabajó con un grupo de niños, el cual asistió y participó en el “Taller estimulando la IE de los niños” con una medición pre y post-test.

4.9. MUESTRA.

No probabilística de sujetos voluntarios.

CRITERIOS DE INCLUSIÓN.

- Niños y niñas de 10 a 11 años de edad.
- Que asistan a la escuela.
- Que vivan con ambos padres, uno solo u tutores.
- Que residan en Distrito Federal.

CRITERIOS DE EXCLUSIÓN.

- Niños y niñas mayores de 11 años.
- No matriculados en ninguna escuela.
- Que no vivan con ambos padres, con uno solo de ellos o con algún tutor.
- Niños que residan fuera del Distrito Federal.

4.10. INSTRUMENTO.

“Test de Inteligencia Emocional para niños” construido por Chiriboga Zambrano y Franco Muñoz (2007); se utilizó este test como pre y post-test.

Los datos de valoración son los siguientes: sensibilidad 45%, especificidad 75%, confiabilidad 69%, coeficiente de correlación de Pearson 0.20.

El test fue formulado en base a las 5 áreas de la IE según Goleman: Autoconciencia, Autocontrol, Motivación o aprovechamiento emocional, Empatía y Habilidad Social. El

principal objetivo de la prueba es valorar objetivamente la Inteligencia Emocional de los niños.

El test posee una escala de respuesta tipo Likert, relacionada con la inteligencia emocional, cuyas opciones de respuesta son: nunca, a veces, casi siempre y siempre; su forma de puntaje se divide en dos, que son las siguientes:

Los siguientes números de reactivos mantienen una dirección positiva:

- Autoconciencia, del reactivo 1 al 6.
- Autocontrol, reactivos del 13 al 18.
- Motivación o Aprovechamiento emocional reactivos del 25 al 30.
- Empatía, reactivos del 37 al 42.
- Habilidad Social, reactivos del 49 al 54.

Las respuestas se puntúan de acuerdo a la siguiente tabla:

NUNCA	0
A VECES	1
CASI SIEMPRE	2
SIEMPRE	3

Los siguientes reactivos mantienen una dirección negativa:

- Autoconciencia, del reactivo 7 al 12.
- Autocontrol, reactivos del 19 al 24.
- Motivación o Aprovechamiento emocional, reactivos del 31 al 36
- Empatía, reactivos del 43 al 48.
- Habilidad Social, reactivos del 55 al 60.

Las respuestas se puntúan de acuerdo a la siguiente tabla:

NUNCA	3
A VECES	2
CASI SIEMPRE	1
SIEMPRE	0

Posteriormente se realiza la sumatoria de los puntajes por cada área, obteniendo la totalidad del test. El máximo de puntaje por área es de 36 puntos y el máximo puntaje total del test es de 180 puntos, siempre teniendo en cuenta los puntos de corte mencionados anteriormente.

4.11. PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN.

A los niños participantes se les impartió el taller de IE con una duración de 9 horas aproximadamente, durante 6 semanas, dividido en 6 sesiones de alrededor de 1 hora 30 minutos de duración. Los temas abordados en cada sesión se han descrito anteriormente, y en el ANEXO se encuentran las cartas descriptivas de cada sesión.

También cabe señalar que se aplicó el test de Inteligencia Emocional a los padres, con el objetivo principal de conocer la percepción que tienen sobre la IE de sus hijos, antes del taller y después; y así verificar si a través de la impartición del taller, los padres percibieron algún cambio significativo en la IE de sus hijos o por área.

Después se realizará un comparativo de puntajes (pre- test y pos-test) sobre la IE de los niños y la percepción de los padres, encontrando coincidencias y diferencias.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO.

Se utilizó la prueba T de Student, para comparar medias antes y después del “Taller Estimulando la IE para niños”, además se llevó a cabo la prueba de Wilcoxon para conocer las diferencias que existía entre pre y pos-test de cada área así como de la escala total.

En el siguiente capítulo se dan a conocer y se explican los resultados obtenidos de este trabajo, tomando en cuenta un pre-test y un pos-test.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

Con la información recolectada mediante el instrumento de medición, se obtuvieron los siguientes resultados:

PRE-TEST Y POS-TEST.

En el pre-test, la puntuación media total obtenida de Coeficiente Emocional(CE) en los niños fue de 127 puntos; lo que se ubica en el rango superior al término medio, esto quiere decir que en suma sus habilidades de Autoconciencia, Autocontrol, Motivación, Empatía y Habilidad Social están por arriba de lo esperado para niños de su edad; en el pos-test la puntuación media total obtenida fue de un CE de 132 aumentando 5 puntos, manteniéndose en superior al término medio (Figura 1).

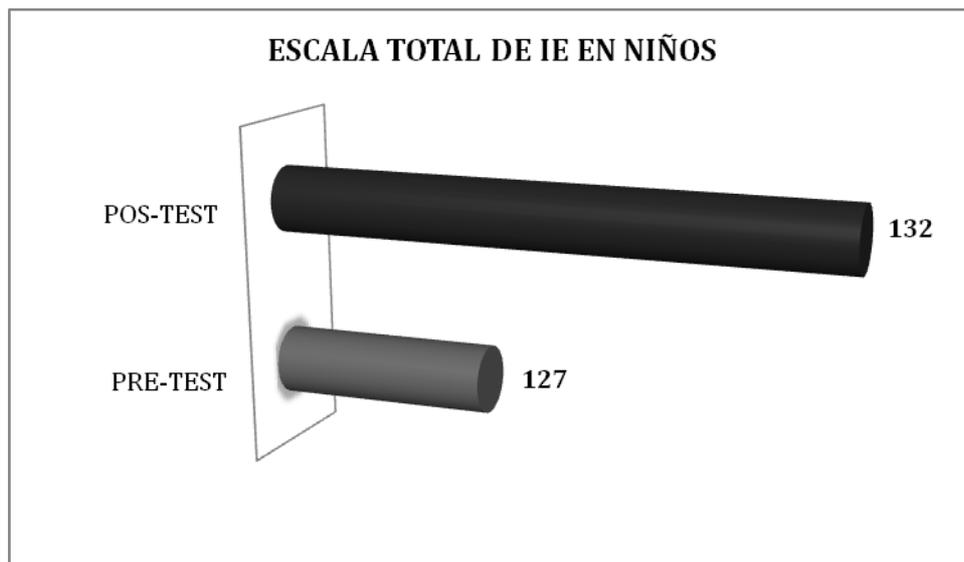


Figura 1. Coeficiente Emocional de los niños en pre-test y post-test.

En cada competencia de la Inteligencia Emocional (Fig. 2) se obtuvieron los siguientes puntajes:

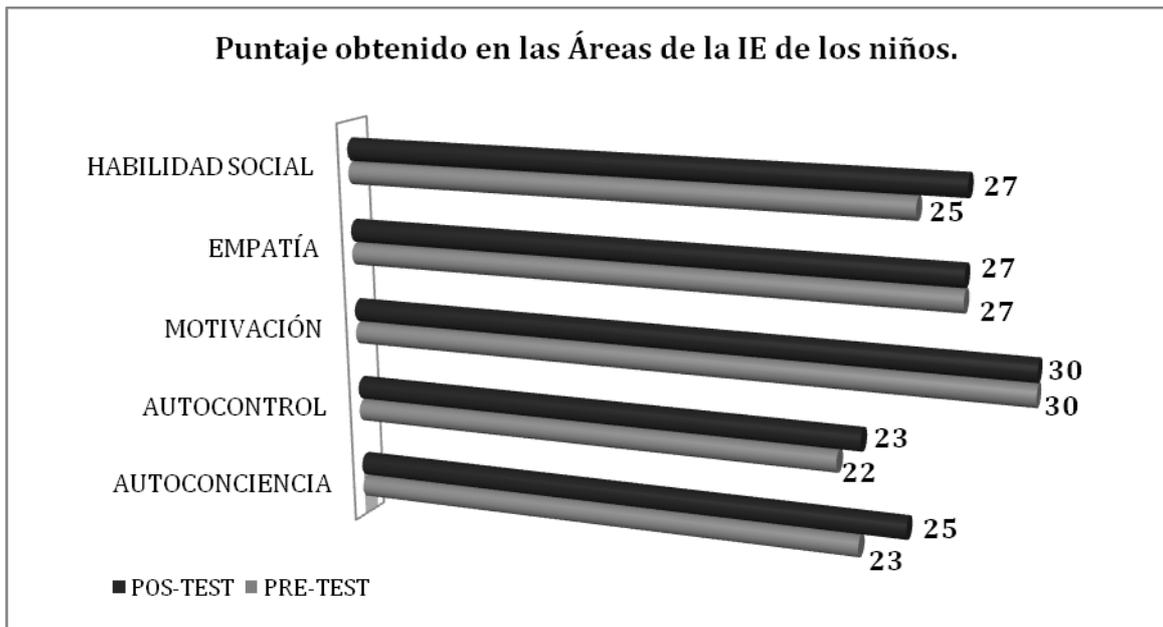


Figura 2. Puntaje en pre-test y pos-test de los niños.

Por lo tanto de acuerdo al puntaje de los niños se describe lo siguiente:

En Habilidad Social, los niños se mantuvieron en un nivel superior al término medio (25 a 27 puntos), lo que quiere decir que cuentan con habilidades arriba de la media que presupone que se relacionan adecuadamente con las emociones ajenas y reconocen los sistemas de relación e interacción de los grupos.

En Empatía los niños se mantuvieron en un nivel superior al término medio (27 puntos), por lo tanto se asumen con habilidades superiores para aprender a percibir lo que los demás sienten, y ser capaces de ponerse en el lugar de otra persona.

En Motivación, la puntuación se mantuvo en superior al término medio (30 puntos), lo que indica que los niños cuentan con habilidades superiores que les ayudan a aumentar la competencia personal-social, y tienen una sensación superior de eficacia en las tareas que se les encomienda.

En autocontrol, la puntuación se mantuvo en término medio (22 a 23 puntos) lo que indica que son capaces de controlarse a si mismos, controlar sus emociones y de soportar los problemas emocionalmente como cualquier niño de esta edad.

Los niños pasaron de una autoconciencia de término medio (23 puntos) a una superior al término medio (25 puntos); lo que indica que se estimularon las capacidades con las que los niños ya contaban: de percibir las emociones, a tomar conciencia, a etiquetarlas y aceptarlas, existe un autoconocimiento, conocen sus aptitudes y talentos.

Lo anterior son los resultados de los niños, pero como se mencionó, también se aplicó la prueba a los padres, con el fin de obtener mayor información sobre los cambios que el taller haya logrado provocar y si fueron percibidos por ello, de acuerdo a la percepción de los padres y poniendo como base los resultados de los niños, se encontró lo siguiente (tabla1), resumiendo así los cambios:

Competencia.	NIÑOS.				PADRES.			
	Antes	Dx	Después	dx	Antes	dx	Después	Dx
Autoconciencia	23	Normal	25	Superior a lo normal	20	normal	22	normal
Autocontrol	22	Normal	23	normal	24	normal	26	Superior a lo normal
Motivación	30	Superior a lo normal	30	Superior a lo normal	26	Superior a lo normal	30	Superior a lo normal
Empatía	27	Superior a lo normal	27	Superior a lo normal	24	normal	25	Superior a lo normal
Habilidad Social	25	Superior a lo normal	27	Superior a lo normal	24	normal	25	Superior a lo normal
Escala Total	127	Superior a lo normal	132	Superior a lo normal	118	normal	128	Superior a lo normal

Tabla 1. Comparación del puntaje de los niños vs percepción de padres.

Enseguida se describen dichos resultados:

Los padres en pre-test percibieron un CE de 118 puntos (término medio) donde ellos indican que las habilidades y capacidades de la IE de sus hijos eran básicas y en pos-test un CE de 128 puntos, aumentando diez puntos, cambió el rango de término medio a superior al término medio, indicando que los padres percibieron cambios en sus hijos, encontrando un aumento en capacidades y habilidades pertenecientes a la IE. Sin embargo, los niños se mantuvieron con un CE superior al término medio antes y después.

En Autoconciencia, los padres según su percepción no notaron cambios; manteniéndose en término medio, por lo tanto, siguen percibiendo que sus hijos cuentan con lo básico y son capaces de percibir las emociones, a tomar conciencia de ellas, a etiquetarlas y aceptarlas, se conocen a sí mismos, conocen sus aptitudes y talentos. No obstante, los niños si obtuvieron cambios, ya que pasaron de término medio a superior al término medio.

En Autocontrol, La percepción de los padres paso de término medio a superior al término medio, esto quiere decir que percibieron un aumento en la capacidad de sus hijos de controlarse a sí mismos, controlar sus emociones y de soportar los problemas emocionales. Sin embargo, los niños se mantuvieron en término medio.

En Motivación, se mantuvieron en el rango superior al término medio, al igual que los niños, coinciden en que los niños cuentan con habilidades superiores en competencia personal-social, y en una sensación superior de eficacia en las tareas que se les encomienda.

En Empatía, la percepción de los padres cambio de término medio a superior al término medio, lo que indica que percibieron un aumento de capacidades en donde sus hijos perciben lo que los demás sienten, y son capaces de ponerse en el lugar de otra persona. No obstante, los niños siempre estuvieron en superior al término medio.

En Habilidad Social, la percepción de los padres paso del término medio a superior al término medio; lo que indica que percibieron un aumento en capacidades de sus hijos al relacionarse adecuadamente con otros y con las emociones ajenas y al reconocer los sistemas de relación e interacción de los grupos. Sin embargo, los niños siempre estuvieron en superior al término medio.

Resumiendo, el único cambio en rango que tuvieron los niños fue en Autoconciencia (término medio a superior al término medio) ya que en Motivación, Empatía, Habilidad social y CE siempre estuvieron en superior al término medio, mientras que en Autocontrol se mantuvieron en término medio. Mientras tanto, los padres no percibieron el cambio en Autoconciencia, percibieron cambios en Autocontrol, Empatía, Habilidad social y CE (término medio a superior al término medio) donde realmente no existen ya que los niños siempre estuvieron en superior al término medio. Solo coincidieron en Motivación antes y después con un rango superior al término medio.

Para encontrar estadísticamente que competencia de la IE de los niños y la percepción de los padres obtuvieron cambios significativos, en el antes y después, se prosiguió a la realización de una estadística no paramétrica (Wilcoxon) con dos muestras relacionadas, donde se encontró lo siguiente:

NIÑOS PRE Y POS-TEST.

Competencia	Autoconciencia	Autocontrol	Motivación	Empatía	Habilidad Social	Escala Total
Z	-2.546	-.583	-.516	-.672	-1.692	-2.197
Significancia	.011	.560	.606	.502	.091	.028

De acuerdo a los datos anteriores, se observa un cambio significativo en Autoconciencia, los niños fueron más conscientes de su capacidad para hacer actividades,

de saber cuando las hacen bien y cuando las hacen mal, aceptarse tal y como son (defectos y virtudes), reconocer sus emociones, aceptar sus errores, saber perder y ganar, aceptar las críticas, reconocer cuando es necesario un castigo, y buscan el autodesarrollo (proponerse ser mejores).

También se observa un cambio significativo en la escala total, lo que quiere decir que en suma el taller provocó que aumentará el Coeficiente Emocional de los niños.

PADRES PRE Y POS-TEST.

Competencia	Autoconciencia	Autocontrol	Motivación	Empatía	Habilidad Social	Escala Total
Z	-1.906	-2.102	-2.947	-1.730	-1.736	-2.943
Significancia	.057	.036	.003	.084	.083	.003

Se observa que hubo un cambio significativo en la percepción de los padres, en autocontrol, motivación y escala total. Sin embargo cabe señalar, que los niños no obtuvieron cambios significativos en Autocontrol y Motivación.

Como se describió, se encontraron cambios al comparar el pre-test y pos-test, estos cambios fueron por competencia; por lo cual en seguida se presentan los reactivos con cambios significativos.

NIÑOS.			
REACTIVO	Competencia	Z	Significancia
1. Se cuando hago las cosas bien.	Autoconciencia	-2.121	.034
22. Impido que me traten mal.	Autocontrol	-2.041	.041
34. Si me interrumpen ya no quiero actuar	Motivación	-2.000	.046

PADRES.			
REACTIVO	Competencia	Z	Sig.
8. Su hijo se siente menos cuando alguien lo critica.	Autoconciencia	-2.332	.020
11. Su hijo quisiera ser otra persona.	Autoconciencia	-2.236	.025
13. Su hijo conversa cuando le va mal en la escuela.	Autocontrol	-2.236	.025
22. Su hijo impide que lo traten mal.	Autocontrol	-2.070	.038
25. Su hijo se siente motivado al estudiar.	Motivación	-2.428	.015
34. Si interrumpen a su hijo ya no quiere actuar.	Motivación	-2.124	.034
35. Su hijo odia las reglas.	Motivación	-2.121	.034

Los reactivos pertenecientes a los niños, indican que fueron más capaces de evaluar su desempeño al realizar actividades. También aumentaron su capacidad para decir “no” cuando sean tratados mal y pueden continuar alguna actividad o algún diálogo después de ser interrumpidos; demostrando que fueron más tolerantes a la interrupción.

Mientras tanto los padres percibieron que sus hijos fueron más capaces de soportar críticas, de aceptar reglas, más motivación al realizar sus tareas, que sus hijos platicaban más cuando les iba mal en la escuela, y coincidieron con sus hijos en cambios en su conducta al impedir que los traten mal, y que soportan más la interrupción.

Por lo tanto, con todo lo mencionado anteriormente se observaron los resultados y cambios obtenidos en los niños al participar en el taller de Inteligencia Emocional. No obstante, en el siguiente capítulo se analizarán detalladamente el porqué de estos resultados tomando en cuenta lo descubierto en este taller y la teoría previa.

CAPITULO 6. DISCUSIÓN.

En este capítulo se presenta lo encontrado en el Taller “Estimulando la Inteligencia Emocional de los niños”, así como los argumentos que apoyan dichos resultados.

Al termino del taller, como se analizó a través de la prueba de wilcoxon, los resultados indican que existe un cambio significativo en la Escala Total; lo que señala que en suma, toda la estimulación recibida en el taller produjo un incremento en el Coeficiente Emocional (CE) de los niños, por ello se rechaza la primer hipótesis nula de esta investigación. El incremento se debió a que los niños recibieron aprobación, estímulo y ánimo cuando asumían los desafíos en cada actividad, se les proporcionaron herramientas para manejar mejor sus tensiones; además afirmaron y potencializaron sus propias destrezas, coincidiendo con lo que indica Shapiro (1997), lo cual es necesario para estimular el CE (aprobación, estímulo, ánimo y potencialización).

En lo que concierne a las competencias de la IE, y como se puede apreciar sólo se indica que existe una diferencia significativa en Autoconciencia, por ello se rechaza la segunda hipótesis nula; logrando un incremento en esta competencia. En palabras de Goleman (1995), se trabajó con la conciencia emocional, autoevaluación y confianza. Esto permitió que los niños obtuvieran un aumento en la conciencia de sus emociones al etiquetarlas y aceptarlas, un mayor autoconocimiento en sus aptitudes y talentos; por ende existe una mayor confianza; añadiendo el reactivo más significativo de esta área (reac. 1 ver anexo) donde los niños aumentaron la capacidad de saber cuando hacen las cosas bien. Lo anterior se logró a través de actividades específicas (ver anexo) y fue así que los niños pasaron de término medio a superior al término medio. Estos resultados concuerdan con los estudios realizados por el Centro Médico Psicoeducativo de Colombia (2009), ya que el taller que crearon fue considerado apto, con resultados favorables específicamente en Autoconciencia, ya que observaron un desarrollo en la comprensión y expresión de

emociones en los niños, un conocimiento de ellos mismo a través de las propias emociones.

Las demás competencias no presentan diferencias significativas, Autocontrol, Motivación, Empatía y Habilidad Social, por ello se acepta la tercera, cuarta, quinta y sexta hipótesis nulas.

En Autocontrol, se aumentó un punto (22 a 23 pts.), manteniéndose en término medio; lo que indica que los niños cuentan con lo básico según Goleman (1995) para esta competencia que es la capacidad de controlarse a sí mismos, reafirmar virtudes y controlar emociones, también añadiendo que estadísticamente se encontró un cambio significativo en un reactivo (núm. 22 ver anexo) perteneciente a esta competencia, donde los niños demostraron que son capaces de impedir que los traten mal, pidiéndolo de una forma adecuada. Algo similar ocurrió en el estudio realizado por García (2008) en Guatemala, al no encontrar cambios significativos (pre y pos-test) en esta misma área, a diferencia de esta investigación los niños de Guatemala se mantuvieron en inferior al término medio.

Sin embargo, Motivación, Empatía y Habilidad Social presentan puntuaciones altas (pre y post-test) que ubican a los niños en superior al término medio, lo que quiere decir que, en suma, las habilidades pertenecientes a dichas competencias están por arriba de lo esperado para niños de su edad. En motivación (30 puntos) y empatía (27 puntos) no hubo aumento ni disminución; permanecieron en superior a lo normal, por ello a través del taller se comprobó que los niños ya venían equipados, basándose en Shapiro (1997), con lo que es necesario para desarrollar estas competencias; en motivación se debe contar con fuerza de voluntad, optimismo y un discurso permanentemente positivo, se debe tener la certeza para afrontar un desafío y poderlo resolver; cabe señalar que estadísticamente se encontró un reactivo (núm. 34, ver anexo) perteneciente a esta competencia con cambio significativo, donde los niños demostraron mayor tolerancia a la interrupción, ya que al principio del

taller se molestaban al ser interrumpidos y les costaba trabajó volver a retomar. En empatía, se necesita el respeto para consigo y con otros, delicadeza, disposición al compromiso, escuchar y comprender las necesidades de los demás. Lo anterior fue observable en cada actividad del taller, ya que se presentaban de alguna u otra forma estas capacidades y habilidades.

Según Chiriboga & Franco (2007) la habilidad social se fundamenta en la amistad y el trabajo en equipo, que requiere un intercambio de prestaciones y contraprestaciones para interpretar en forma correcta las señales emocionales. Tomando como basa lo anterior se invitó a trabajar en equipo de manera amistosa y cordial; estimulando la interacción grupal; que como resultado se logró un aumento de puntos (25 a 27 puntos) manteniéndose en superior al término medio.

Como se mencionó, se decidió tomar en cuenta a los padres, con el fin de contar con más información, es por ello que se tomó en cuenta su percepción para saber si ellos notaron cambios en sus hijos al asistir al taller. Lo que se encontró estadísticamente fue que los padres tuvieron diferencias significativas en la percepción de Autocontrol, Motivación y en la Escala Total.

En Autocontrol y Motivación, las cuales Goleman (1995) considero competencias personales, mientras que para Salovey & Mayer (1990) pertenecen a la inteligencia intrapersonal y se utilizan sobre uno mismo; los padres indicaron que percibieron cambios en conductas meramente personales en sus hijos; lo que quiere decir que esas conductas observables permitieron que los padres, en palabras de Gardner(1993), observaran que sus hijos tienen un conocimiento superior de sus aspectos internos, el acceso a su propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta, ligando así los reactivos significativos de éstas

áreas (núm. 13, 22, 25, 34 y 35; ver anexo) en donde los padres percibieron cambios de conducta que les permitieron observar que sus hijos conversaban más cuando les iba mal en la escuela, los niños impedían un mal trato, observaron mayor motivación ante el estudio, percibieron mayor tolerancia ante la interrupción, y una mayor aceptación de reglas.

Al preguntarles a los padres (la mayoría madres ya que fueron las que participaron más) cómo lograron percibir dichos cambios, dijeron que hicieron uso meramente de la observación y la atención en detalles como el lenguaje, comportamiento, aspectos físicos como el rostro; llevando un registro mental del antes y el después. Esto concuerda con lo dicho por Salovey & Mayer (1997), que para lograr percibir cambios emocionales se necesita el registro, la atención y la identificación de los mensajes emocionales, incluye las capacidades involucradas en la identificación de las emociones en las caras, las voces, entre otros estímulos, lo que llevaría a percibir, comprender y empatizar con las emociones de los demás de un modo preciso.

Así fue que los padres lograron percibir el cambio significativo en la escala total de la IE de sus hijos, confirmando el aumento del Coeficiente Emocional en los niños. Lo anterior corrobora un estudio longitudinal (Zhou, Eisenberg, Losoya et al., 2002) donde se demuestra la existencia de un modelo bidireccional de efectos entre la conducta emocional de los padres (principalmente las madres) e hijos; que indica la capacidad de percibir cambios emocionales y mediarlos entre ellos.

Por lo anterior, es importante resaltar que el taller realizado para este trabajo: “Estimulando la inteligencia emocional de los niños”, al igual que talleres de instituciones (Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología (AMAPSI), Centro Médico Psicoeducativo de Colombia, Instituto de Formación del Profesorado Investigación e Innovación Educativa y Universidad de Yucatán) obtuvieron resultados similares,

comprobando que una educación emocional tiene influencia para que los niños desarrollen las habilidades de la inteligencia emocional, ya que se logra elevar el potencial infantil a través del descubrimiento y desarrollo de la inteligencia emocional, que implica el ejercicio de un adecuado autoconocimiento emocional, autocontrol, capacidad de empatía, automotivación y contar con habilidades sociales; se observa un desarrollo en la comprensión y expresión de emociones, un autoconocimiento a través de las propias emociones, facilitando la percepción de aquello que sucede alrededor, se proporciona a los niños un adecuado modelo de control emocional, desarrollando la habilidad para regular las propias emociones.

Tomando en cuenta lo que dice Goleman (1995) sobre las competencias que forman a la IE, la Autoconciencia, Autocontrol, Motivación pertenecientes a la inteligencia intrapersonal (aspecto personal) Empatía y Habilidad Social pertenecientes a la inteligencia interpersonal (sobre los demás), menciona Sánchez (2007): “Los aspectos personales e interpersonales también son bastante independientes y no tienen que darse de forma encadenada, ello indica que a veces pueden existir cambios en la inteligencia intrapersonal y no en la interpersonal o viceversa, o tal vez si existen cambios al mismo tiempo en las dos inteligencias”. Lo anterior sustenta lo que se logró en este trabajo, donde no se logró estadísticamente cambios significativos en todas las competencias, solo en Autoconciencia; sin embargo se cumplió con el objetivo principal que fue estimular a la inteligencia emocional, obteniendo un incremento en el CE.

Es por ello que se puede concluir y estar de acuerdo con lo que menciona Meneses (1997): “Lo que compone a la IE son capacidades o bien, habilidades, que son susceptibles de ser aprendidas con el tiempo y entrenamiento; por ello es altamente productivo estimularlas, para una mejora en la IE”.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIÓN Y SUGERENCIAS.

La prueba de Wilcoxon llevada a cabo permite dar respuesta a la hipótesis estadística:

A través del taller “Estimulando la Inteligencia Emocional de los niños”, se obtuvo para la escala total del CE un resultado de $z(2.197) = .028$ por lo que para esta variable se cumple la hipótesis alternativa, siendo $p < .050$. De igual manera, para la competencia de Autoconciencia se obtuvo el resultado de $z(2.546) = .011$ por lo que para esta competencia se cumple la hipótesis alternativa, siendo $p < .050$.

Sin embargo, para Autocontrol, Motivación, Empatía y Habilidad social, se cumple la hipótesis nula, ya que carecen de diferencias significativas.

Estos resultados permiten dar respuesta al planteamiento del problema, ya que el Taller “Estimulando la Inteligencia Emocional de los niños” logró incrementar la IE de los niños participantes. Favoreciendo de manera singular a la Autoconciencia, ya que los niños fueron más conscientes de su capacidad para realizar actividades, de saber cuando las hacen bien y cuando las hacen mal, aceptarse tal y como son (defectos y virtudes), reconocer sus emociones, aceptar sus errores, saber perder y ganar, aceptar las críticas, aumentando su autoconfianza. Por ello, se reconoce que las actividades del taller tuvo mayor impacto en Autoconciencia, donde ese impacto repercutió en cambio intrapersonal.

Los niños antes y después del taller contaban con habilidades superiores de acuerdo a su edad en Motivación, Empatía y Habilidad Social, en Autocontrol se encuentran en la norma esperada; por lo tanto el taller reafirmó dichas habilidades.

El Autocontrol de los niños, indican una capacidad superior de controlarse a sí mismos, controlar sus emociones y de soportar los problemas emocionales. La motivación superior con la que cuentan les ayuda a aumentar la competencia personal-social, teniendo una adecuada sensación de eficacia en las tareas que se cometen. En Empatía, los niños se asumen con habilidades superiores en aprender a percibir lo que los demás sienten, y ser

capaces de ponerse en el lugar de otra persona. Cuenta con habilidades superiores en habilidad social, al saber relacionarse adecuadamente con las emociones ajenas; conocen y reconocen los sistemas de relación e interacción de los grupos.

Referente a la percepción de los padres se concluye lo siguiente:

Los padres percibieron diferencias significativas en la escala total del CE de sus hijos, por lo tanto para ellos el taller si produjo cambios en la IE.

Los padres no percibieron el cambio significativo en Autoconciencia, esto se debe a que este cambio es más personal y no pudo ser observable en cambios de conducta; ellos perciben que sus hijos siguen teniendo lo básico a esta área.

En Autocontrol, notaron cambios significativos, percibieron un aumento en la capacidad de sus hijos de controlarse a sí mismos, controlar sus emociones y de soportar los problemas emocionales; sin embargo, los niños no tuvieron cambios altamente significativos; lo que conlleva a decir que reconocieron las habilidades y capacidades de sus hijos que siempre estuvieron presentes, pero no las habían percibido. Lo mismo sucedió en Empatía y Habilidad Social, donde percibieron habilidades y capacidades superiores que siempre tuvieron sus hijos. En Motivación, antes y después, coincidieron con sus hijos al percibir las habilidades superiores que tienen sus hijos.

También se concluye que se cumplieron las siguientes metas que se encuentran en la carta descriptiva: Expresión y comprensión de los sentimientos, lograr independencia, capacidad de adaptación, simpatía, capacidad de resolver problemas en forma interpersonal, amabilidad, respeto, adquirir el valor de cambiar, equilibrar el “yo pienso” con el “yo siento”, escuchar de manera empática, fomentar y practicar el control emocional.

En general, esta investigación resalta la importancia del trabajo con la Inteligencia Emocional, específicamente a través de la formación y aplicación de un taller con

actividades recreativas y específicas. Añadiendo que no es fácil medir la Inteligencia Emocional, ya que se habla directamente de emociones. Sin embargo, se puede tener un conocimiento o impacto de esta sobre un individuo. Concordando así con lo que dice Shapiro (1997):“Aunque no podemos medir con facilidad gran parte de los rasgos sociales y de la personalidad, tales como la amabilidad, la confianza en sí mismo o el respeto por los demás, lo que sí podemos es reconocerlos en los niños y ponernos de acuerdo sobre su importancia”.

SUGERENCIAS.

En seguida se presentan algunos puntos que se siguieren tomar en cuenta para retomar este tema de investigación.

- ✓ Que los especialistas que forman parte del sector educativo como lo son: docentes, pedagogos, psicólogos, etc, promuevan la importancia de estimular la inteligencia emocional y así llegar a mejorar el sistema educativo de enseñanza, tratando de reducir problemas que atacan a este sector como lo que actualmente nos aqueja, el tan conocido “Bullying”.

- ✓ Que se hagan partícipes de manera más activa a los padres, por ello se recomienda desarrollar talleres para padres en los que se les muestre la necesidad de dedicar tiempo para sus hijos en los que no solo comparten, sino a la vez estimulen en sus hijos a través del ejemplo; la confianza, el conocimiento de sus aptitudes, habilidades y el control de sus emociones. Así también, que se haga un estudio donde se correlacione la inteligencia Emocional de los padres con la Inteligencia Emocional de sus hijos.

- ✓ Que en próximos estudios se busque una muestra de niños con algún conflicto en específico, buscando que a través de la aplicación de dicho taller mejoren, siempre tomando en cuenta los criterios de la muestra para la planeación

de actividades y aplicación.

✓ Que se busquen nuevas actividades que integrar en el programa del taller, con el fin de buscar abarcar todas las competencias de la IE.

✓ También se recomienda aumentar el número de participantes y duración de sesiones; para lograr un mayor impacto en la IE de los niños.

✓ Incentivar a la niñez sobre la capacidad de modular y dominar las propias acciones de manera apropiada a la edad, desde la convivencia con los demás, con su familia y en la propia escuela, así como de equilibrar sus propias necesidades a través de la inteligencia emocional.

REFERENCIAS.

1. Alatorre, J. & Luna, R. (2004). Significados y prácticas de la paternidad en la ciudad de México. *Academia Mexicana de Pediatría*, 21, 195-207.
2. Allport, G. W. (1974). *Psicología de la personalidad*. Buenos Aires: Paídos.
3. Baena, G. (2005). *Cómo desarrollar la inteligencia emocional infantil: Guía para padres y maestros*. México: Trillas.
4. Balbernie, R. (2001). Circuits and circumstances: The neurobiological consequences of early relationship experiences and how they shape later behaviour. *Journal of Child Psychotherapy*, 27, 237–255.
5. Bandura, A. (1976). *Teoría social del aprendizaje*. México: Alianza.
6. Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: insights from emotional quotient inventory*. En Sánchez, M. T. (2007). Inteligencia emocional autoinformada y ajuste perceptivo en la familia: Su relación con el clima y salud mental. Tesis doctoral Universidad de Castilla- La Mancha, España.
7. Bar-On, R. (1997). *Barón inventario emocional*. México: Selecta.

8. Barrett, L. F., Gross, J., Conner, T., & Benvenuto, M. (2001). Emotion differentiation and regulation. *Cognition and Emotion*, 15, 713-724.
9. Brenner, E. M & Salovey P. (1997). *Emotional regulation during childhood: Developmental interpersonal and individual considerations self-control*. New York: Basic Books.
10. Brunner, I. & Rottensteiner, E. (2010). *El desarrollo de las inteligencias en la infancia: Ejemplos prácticos para una enseñanza exitosa*. México: Fondo de cultura económica.
11. Charney, D. S., Deutch, A. Y., Krystal, J. H. , Southwick, S. M & Davis, M. (1993). Psychobiologic mechanism of posttraumatic stress disorder. *In archives of general psychiatry*, 50, 294-305.
12. Chiriboga, Z. R & Franco, M. J. (2007). Validación de un test de Inteligencia emocional en niños de diez años de edad. *Revista medico de familia*, 1, 1-11.
13. Dulanto, E. (2004). La familia: Punto de vista de un pediatra. *Academia Mexicana de Pediatría*, 22, 209-253.
14. Dunn, J. (1991). Family talk about felling states and children's later understanding or other emotions. *Developmental psychology*, 27, 448-455.
15. Einserberg, N. , Cumberland, A & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological inquiry*, 9, 241-273.
16. Elias, M. (1999). *Educar con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
17. Engelhart, D. (1999). *El test de la inteligencia emocional: Cómo averiguar su coeficiente emocional*. México: Amarú Ediciones.
18. Farah, S., Rodríguez, A. & Sosa, M. (2011). Desarrollo de la inteligencia emocional en niños hospitalizados por situación oncológica. *Revista Científica de Psicología*, 5, 95-115.

19. Fernández- Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N. & Extremera, N. (2002). "Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: Un estudio preliminar". *Revista Española de Motivación y Emoción*, 3, 159-167.
20. Fulquez, C. (2011). *La inteligencia emocional y el ajuste psicológico: Un estudio transcultural*. Tesis de Doctorado, Universidad Ramón Llull. Recuperado el 5 de Enero 2013 de <http://hdl.handle.net/10803/9284>
21. García, M. Y. (2008). *Importancia de la inteligencia emocional para mejorar el rendimiento escolar en niños y niñas de padres separados*. Tesis de licenciatura, Universidad de San Carlos.
22. Gardner, H. (1995). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paídos.
23. Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Cairos.
24. Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantom Books.
25. Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Vergara Editor.
26. Goleman, D. (2005). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Vergara Editor.
27. Gutiérrez, L. (2010). Desarrollo de la Inteligencia Emocional: Curso específico para niñas y niños de altas capacidades fundamentado en su diferente forma de aprender, *Instituto de Formación del profesorado Investigación e Innovación Educativa*, 1, 1-12.
28. Harrod, N. R., & Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40, 503-512.
29. Izard, C & Baena L. (2001). Emotion intelligence or adaptative emotions? *Emotion*, 1, 249-257.

30. Jadue, J. y Gladys. (2003). *Transformaciones familiares en Chile: Riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos*. Estudio Pedagógico. Recuperado en Enero 2013 de http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0718-07052003000100008&lng=es&nrm=iso>. Issn 0718-0705
31. López, M. E & González, M. F. (2005). *Inteligencia emocional: Pasos para elevar el potencial infantil*. Tomo uno. Bogotá: Ediciones Gamma.
32. Magallanes, M. J. (2010). Educando con inteligencia emocional. *Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología*, 1, 1-10.
33. Martínez, M & Molina, M. (2010). El temperamento. *Psiquis*, 1, 1-55.
34. Matthews, G. (2002). *Development and schooling of emotional intelligence*. New York: MIT Press.
35. Mayer, J. D & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* New York: Basic Books.
36. Mendoza, M. (2011). El poder de las emociones. *Lenguaje, comunicación y Emociones*, 22, 90-110.
37. Meneses, A. (2011). *La inteligencia emocional: Alternativa educativa para fortalecer las relaciones interpersonales con niños de preescolar*. Tesis de licenciatura. SEP, México.
38. Mestre, J. M. & Guil, R. (2003). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de psicología*, 36(2), 209-228.
39. Mize, J., Pettit, G. S., & Meece, D. (2000). *Explaining the link between parenting behavior and children's peer competence: A critical examination of the "mediating process" hypothesis*. En Sánchez, M. T. (2007). *Inteligencia emocional*

- autoinformada y ajuste perceptivo en la familia: Su relación con el clima y salud mental. Tesis doctoral Universidad de Castilla- La Mancha, España
40. Pizarro, D. A., & Salovey, P. (2002). *Being and becoming a good person: The role of emotional intelligence in moral development and behavior*. En Sánchez, M. T. (2007). Inteligencia emocional autoinformada y ajuste perceptivo en la familia: Su relación con el clima y salud mental. Tesis doctoral Universidad de Castilla- La Mancha, España.
41. Ruiz, M. E., Castellanos, E. & Enríquez, C. B. (2012). Factores que favorecen el desarrollo de la inteligencia emocional y su impacto en el rendimiento académico del estudiante universitario. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10, 95-106.
42. Salazar, D. (2004). El hombre, el padre y la parentalidad. *Academia Mexicana de Pediatría*, 20, 185-194.
43. Salovey, P & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9 (3), 185-211.
44. Salovey, P & Mayer, J. D. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Education implication*. New York: Basic Books.
45. Salovey, P., & Pizarro, D. (2003). *The value of emotional intelligence*. En Sánchez, M. T. (2007). Inteligencia emocional autoinformada y ajuste perceptivo en la familia: Su relación con el clima y salud mental. Tesis doctoral Universidad de Castilla- La Mancha, España.
46. Sánchez, M. T. (2007). *Inteligencia emocional autoinformada y ajuste perceptivo en la familia: Su relación con el clima y salud mental*. Tesis doctoral Universidad de Castilla- La Mancha, España.

47. Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Argentina: Javier Vergara.
48. Sotil, A., Escurra, L & Huerta, R. (2008). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos de sexto grado de educación primaria. *Revista de Investigación en Psicología*, 11 (2), 97-109.
49. Sternberg, R. J., & Kauffman, J. C. (1998). Human Abilities. *Annual Review of Psychology*, 49, 479-502.
50. Sunew, E. Y. (2004). Emotional intelligence in school-aged children: Relations to early maternal depression and cognitive functioning. Dissertation abstracts international: Section B. *The sciences and engineering*, 65(4), 211-613.
51. Taylor, G. J., Parker, J. D. A., & Bagby, R. M. (1999). Emotional intelligence and the emotional brain: Points of convergence and implications for psychoanalysis. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 27, 339-354.
52. Valiente, C. (2006). Relation among mothers expressivity, children's effortful control: A four year longitudinal study. *Emotion*, 6, 459-472.
53. Venegas, J. (2011). Desarrollo de la inteligencia emocional mediante las habilidades básicas de la gimnasia en el deporte escolar. *Revista corporeizando*, 1 (5), 107-119.
54. Vergara, N. (1995). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
55. Zahn-Waxler, C., Robinson, J & Emde, R. (1992). Development of empathy in twins. *Developmental psychology*, 28, 1038-1047.
56. Zeidner, M. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human development*, 46, 69-96.

57. Zeidner, M., Roberts, R. D & Matthews, G. (2002). The emotional intelligence (EI) be schooled? A critical review. *Educational psychologist*, 37(4), 215-231.
58. Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Cumberland, A. J., & Shepard, S. A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 73, 893–915.

ANEXOS.

CARTAS DESCRIPTIVAS DEL “TALLER ESTIMULANDO LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS NIÑOS”.

ANEXO 2.

SESIÓN UNO	OBJETIVO	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIAL
PRESENTACIÓN Y APLICACIÓN DE PRUEBA.	Se presentará ante el grupo el taller para lograr un ambiente de trabajo productivo.	Presentación de la facilitadora del taller hacia los niños y viceversa, aplicando la dinámica “la papa caliente”. La 1era en presentarse será la facilitadora, posteriormente el niño que resultara “quemado” se presentará mencionando su nombre, edad, pasatiempo favorito.	20 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> • Sillas • Una papa.
		Presentar las reglas y derechos para los niños. Se explicará de que tratará el taller, su duración, su derecho a participar, a decir lo que piensen y sientan, respetar la opinión del compañero	20 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> • Carteles generales de explicación del taller, reglas y derechos. • Folleto informativo

<p>Aplicar el Test de Inteligencia Emocional. (Pre-test).</p>	<p>y al mismo compañero, evitar burlas, poner atención, evitar faltas. Y terminar con resolver dudas. Entregar folleto informativo.</p>	<p>45 minutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Test de inteligencia Emocional. • Lápices, gomas. • Mesas.
	<p>Aplicación del test, explicando las instrucciones y resolver alguna duda que surga antes de que empiecen a contestarlo.</p>		
	<p>Cerrar Sesión. Recoger el test, y despedirse de los niños, recordándoles que se les espera la próxima sesión. (dar un dulce).</p>	<p>10 minutos/tota 1 hr 35 minutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dulces.

PRESENTACIÓN: “DINAMICA PAPA CALIENTE”.



CÓMO SE JUGARÁ:

Se sentará a los a los niños formando un círculo, mirando a la facilitadora que estará sentada también. La facilitadora comenzará el juego presentándose diciendo su nombre, edad y pasatiempo favorito, después pasará la papa hacia su derecha, ira mencionando: “ahí va la papa caliente, la papa caliente... y se quemo” y el niño que resulte quemado (que se quede con la papa en sus manos) se presentará de igual manera diciendo su nombre, edad y pasatiempo favorito, y así sucesivamente hasta que se presenten todos los niños.

PRESENTACIÓN DE REGLAS,DERECHOS Y FOLLETO. (carteles y folleto informativo).

CARTELES:

REGLAS.	DERECHOS.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Respetar la opinión del compañero. 2. Evitar burlas. 3. Poner atención. 4. Ser puntuales. 5. Evitar Faltas. 6. Ser participativo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Derecho a participar. 2. A decir lo que pienso y siento. 3. A preguntar si no entiendo. 4. A ser respetado. 5. A ser escuchado.

INFORMACIÓN DEL FOLLETO: “TALLER ESTIMULANDO LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS NIÑOS”:

¿Qué es la Inteligencia Emocional?

“La inteligencia emocional la que nos permite tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones, incrementar nuestra capacidad de empatía y nuestras habilidades sociales, y aumentar nuestras posibilidades de desarrollo social”. (Goleman, 2005).

Objetivo del taller.

Estimular la Inteligencia Emocional de un grupo de niños, a través del juego y con actividades específicas y recreativas que favorecerán a su desarrollo emocional, social y psicológico. Estimulando las siguientes áreas:

6. Autoconciencia.
7. Autocontrol o Automanejo.
8. Motivación o Aprovechamiento emocional.
9. Empatía.
10. Habilidad social.

¿Cuál es la función del Taller?

Al estimular la Inteligencia Emocional, en específico las 5 áreas mencionadas anteriormente, a nivel funcional se fomentará y se trabajara con los siguientes aspectos:

- Expresión y comprensión de los sentimientos.
- Lograr independencia.
- Capacidad de adaptación.
- Simpatía.
- Amabilidad.
- Respeto.
- Adquirir el valor de cambiar.
- Fomentar y practicar el control emocional.
- Mejorar la salud física y mental.

Características del taller:

Fines meramente académicos y de investigación, con el objetivo de aportar conocimientos benéficos en el tema que concierne a la Inteligencia Emocional. Buscando alcances sociales, Educativos de salud mental y física.

Por lo tanto la participación en el taller es altamente benéfico, con el cuidado necesario y protegiendo a los participantes.

Duración: 6 sesiones de 1 hora 30 minutos.

Totalmente gratuito.

Único requisito: edad de los niños(as) de 10 a 11 años.

Aplicación de prueba Psicométrica (Test de Inteligencia Emocional para niños).

<p>“EL GUÍA”.</p>	<p>Se logrará confiar en ellos mismos y entre si, valorando la comunicación y la importancia de cooperar entre todos.</p>	<p>Se simulará un camino con las cuerdas y un “tesoro” con la caja (debe de contener algún estímulo que motive a los niños). Se les explicará que van a realizar un juego en el que uno se tiene que vendar los ojos y otro compañero le guiará a lo largo del camino hasta llegar al tesoro (formaran parejas). Los demás animarán al que hace de guía para que vaya despacio y muestre seguridad al compañero. El niño que hizo de guía será el siguiente en vendarse los ojos y se cambiará el recorrido del camino, así sucesivamente hasta que todos los niños hayan llegado al tesoro y así podrán abrirlo y repartirlo.</p>	<p>50 minutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuerdas . • Caja de cartón. • Paliacate • Paletas u otro estímulo
		<ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación. Preguntar al grupo que es lo que entendieron de estas actividades, para que les servirán, que es lo que les gusto, lo que no les gusto, y resaltar la importancia de las dos actividades. Registrando lo que vayan diciendo en pliegos de hoja Bond donde sea visible. 	<p>15 minutos/ total 1 hr 30 minutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pliegos de papel bond. • Plumones • Cinta adhesiva. • Sillas.

ORIENTACIÓN DE LAS EMOCIONES.

Platica participativa: El enojo.

Preguntar a los niños: ¿Qué es estar enojados?, ¿Qué sienten cuando están enojados?, ¿Qué los hace enojar? Dejar que contesten libremente. Después la aplicadora les dirá como ejemplo una situación que les hace estar incómodos, y para dejar de estarlo mencionara algunas acciones que podrían ayudar para enfrentar esta emoción, son las siguientes:

1. Decirle a alguien de tu confianza que estas enojado o como te sientes, platicar.
2. correr en el jardín o en el patio, con cuidado.
3. Dibujar figuras enfadadas.

Y mencionar algunas acciones que no es recomendable hacer:

1. “Cuando expreses tú enojo, no puedes hacerte daño ni a ti, ni a los demás, ni a las cosas”.
2. Evitar malas palabras.
3. Guardar el enojo en ti, no platicarlo.

En seguida se les dirá que ellos den algunos ejemplos que se les ocurran de lo que NO se puede hacer y de lo SI se puede hacer.

Posteriormente se les indicará que harán una actividad que permite relajarse cuando estén nerviosos o disgustados: Técnica de Relajación por respiración y contracción de músculos.

- Instrucciones: pondrán un tapetito en el suelo, se sentarán, y se les dirá que harán una actividad que les ayudará cuando estén nerviosos o molestos, se les pedirá que respiren hondo mientras se cuenta hasta 3 (inhale) y después se debe expulsar el aire lentamente. Posteriormente, decirles que cierran sus ojos y tensen los músculos, cuenten hasta 6 y relajen los músculos. (2 repeticiones).



SESIÓN TRES.	OBJETIVO.	ACTIVIDADES.	TIEMPO.	MATERIAL.
“ME COMUNICO SIN VOZ”	Se entenderá la importancia de las habilidades no verbales en la relación con los demás.	<ul style="list-style-type: none">○ Se explicará que van a realizar un juego en el que no tiene que hablar. La facilitadora empezará a representar mediante mímica alguna actividad cotidiana y los niños tendrán que adivinar. A continuación se pedirá a cada niño que represente una actividad y los demás tendrán que adivinarla.	40 minutos.	<ul style="list-style-type: none">• Lista de actividades.

<p>“LA VOZ”</p>	<p>Se resaltará la importancia del tono de voz y lo positivo que es utilizar un adecuado tono de voz en las relaciones interpersonales.</p>	<p>○ Sentados en círculo se cantará una canción que todos conozcan en un tono muy alto (gritando) después muy bajito (susurrando) y, a continuación, en un tono adecuado. Cuando se haga en tono muy alto se taparán los oídos y se pondrá una cara de desagrado. Después de cantar muy bajito se les dirá que de esa forma no se entiende lo que están diciendo y los demás no escuchan. Se cantara la canción en un tono medio y se dirá que así es entendido por todos. A continuación se cogerá una marioneta e irá hablando en un tono alto, bajo o adecuado; los niños indicarán si lo ha hecho bien o mal cada vez. (la marioneta será manejada por la facilitadora, teniendo cuidado con su propio tono de voz).</p>	<p>35 minutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Una canción popular, en esta caso “si las gotas de lluvia...” • Una marioneta. • Dialogo de la marioneta.
		<p>○ Retroalimentación Preguntar al grupo que es lo que entendieron de estas actividades, para que les servirán, que es lo que les gusto, lo que no les gusto, y resaltar la importancia de las dos actividades. Registrando lo que vayan diciendo en pliegos de papel Bond donde sea visible</p>	<p>15 minutos/ total 1hr 30 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pliegos de papel bond. • Plumones • Cinta adhesiva.

ME COMUNICO SIN VOZ.

Actividades que representará la facilitadora mediante mímica y los niños tendrán que adivinar:

- * Cocinando un huevo frito.
- * Lavar ropa a mano en un lavadero.
- * Tender la cama.

Después cada niño representará una actividad cotidiana, dejándoles la elección a su libre albedrío, y los demás compañeros tendrán que adivinar, solo es una actividad por niño.

LA VOZ.

La canción que se cantará en esta actividad será “Si las gotas de lluvia” del dominio público, se les dará una copia de la letra a cada niño.

“SI LAS GOTAS DE LLUVIA”.

Si los copos de nieve
fueran leche malteada
me encantaría estar ahí
abriendo la boca
para saborear
Ahahahaha
si los copos de nieve
fueran leche malteada
me encantaría estar ahí
si los rayos de sol
fueran helado de chocolate
me encantaría estar ahí
abriendo la boca para saborear
Ahahaha
si los rayos de sol
fueran helado de chocolate
me encantaría estar ahí..
si las gotas de lluvia
fueran de caramelo
abriendo la boca
para saborear
ahahahaha

Dialogo de la marioneta, al (adecuado): La facilitadora les tanto dirá tres veces un dialogo de voz de la marioneta,

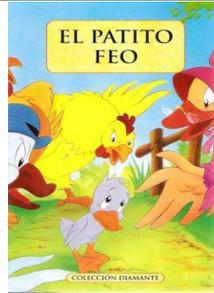


hablarles a los niños, en tono alto, bajo y medio dirá a los niños que la marioneta les pedirá su ayuda, por lo y ellos indicaran cual es la forma correcta de utilizar el tono escogiendo la 1era, 2da o 3ra vez:

“Hola me llamo Pepín, y no se utilizar mi tono de voz, creo que ustedes si, me podrían ayudar a indicarme que tono de voz debo usar para que me entiendan todos aquellos con los que platico” (Dialogo con tono de voz fuerte).

SESIÓN CINCO.	OBJETIVO.	ACTIVIDADES.	TIEMPOS.	MATERIAL.
“NUESTRO MURAL”	Se trabajará en equipo, para lograr el reconocimiento mutuo.	*Se sentaran los niños en el suelo formando un círculo, en seguida se pondrá el papel bond, se les dirá que harán un mural, y que tienen que ponerse de acuerdo para elegir un dibujo entre todos (dar 5 min para que se pongan de acuerdo). Después cada niño tomara una crayola de un solo color, se comenzará a realizar el dibujo, dando la indicación que cada 3 min habrá una rotación de 2 pasos a la derecha y que continuaran pintando la parte que otro compañero había Comenzado, y así sucesivamente hasta llegar donde comenzaron.	40 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> • Pliego o pliegos de papel bond. • Plumones
“TALLER DE CUENTO”.	Se practicará la empatía, se reconocerán emociones.	<p>*La facilitadora leerá el cuento de “el patito feo”, haciendo alusión a las emociones negativas y positivas que va sintiendo el patito a lo largo del cuento, al terminar el cuento se hará una plática, preguntando que emociones del patito reconocieron, y como se sentirían si ellos (los niños) estuvieran en el lugar del patito.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Retroalimentación Preguntar al grupo que es lo que entendieron de estas actividades, para que les servirán, que es lo que les gusta, lo que no les gusta, y resaltar la importancia de las dos actividades. Registrando lo que vayan diciendo en pliegos de papel Bond donde sea visible. 	<p>35 minutos.</p> <p>15 minutos/total 1 hr 30 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento del “patito feo”. • Sillas. • Pliegos de papel bond. • Plumones • Cinta adhesiva.

“TALLER DE CUENTO”



La facilitadora leerá el siguiente cuento a los niños:

El patito feo, por Hans Christian Andersen

Como cada verano, a la Señora Pata le dio por empollar y todas sus amigas del corral estaban deseosas de ver a sus patitos, que siempre eran los más guapos de todos.

Llegó el día en que los patitos comenzaron a abrir los huevos poco a poco y todos se congregaron ante el nido para verles por primera vez.

Uno a uno fueron saliendo hasta seis preciosos patitos, cada uno acompañado por los gritos de alborozo de la Señora Pata y de sus amigas. Tan contentas estaban que tardaron un poco en darse cuenta de que un huevo, el más grande de los siete, aún no se había abierto.

Todos concentraron su atención en el huevo que permanecía intacto, incluso los patitos recién nacidos, esperando ver algún signo de movimiento.

Al poco, el huevo comenzó a romperse y de él salió un sonriente pato, más grande que sus hermanos, pero ¡oh, sorpresa!, muchísimo más feo y desgarbado que los otros seis...

La Señora Pata se moría de vergüenza por haber tenido un patito tan feísimo y le apartó con el ala mientras prestaba atención a los otros seis.

El patito se quedó tristísimo porque se empezó a dar cuenta de que allí no le querían...

Pasaron los días y su aspecto no mejoraba, al contrario, empeoraba, pues crecía muy rápido y era flacucho y desgarbado, además de bastante torpe el pobrecito.

Sus hermanos le jugaban pesadas bromas y se reían constantemente de él llamándole feo y torpe.

El patito decidió que debía buscar un lugar donde pudiese encontrar amigos que de verdad le quisieran a pesar de su desastroso aspecto y una mañana muy temprano, antes de que se levantase el granjero, huyó por un agujero del cercado.

Así llegó a otra granja, donde una vieja le recogió y el patito feo creyó que había encontrado un sitio donde por fin le querían y cuidarían, pero se equivocó también, porque la vieja era mala y sólo quería que el pobre patito le sirviera de primer plato. También se fue de aquí corriendo.

Llegó el invierno y el patito feo casi se muere de hambre pues tuvo que buscar comida entre el hielo y la nieve y tuvo que huir de cazadores que pretendían dispararle.

Al fin llegó la primavera y el patito pasó por un estanque donde encontró las aves más bellas que jamás había visto hasta entonces. Eran elegantes, gráciles y se movían con tanta distinción que se sintió totalmente acomplejado porque él era muy torpe. De todas formas, como no tenía nada que perder se acercó a ellas y les preguntó si podía bañarse también.

Los cisnes, pues eran cisnes las aves que el patito vio en el estanque, le respondieron:

- ¡Claro que sí, eres uno de los nuestros!

A lo que el patito respondió:

- ¡No os burléis de mí!. Ya sé que soy feo y desgarbado, pero no deberíais reír por eso...

- Mira tu reflejo en el estanque -le dijeron ellos- y verás cómo no te mentimos.

El patito se introdujo incrédulo en el agua transparente y lo que vio le dejó maravillado. ¡Durante el largo invierno se había transformado en un precioso cisne!. Aquel patito feo y desgarbado era ahora el cisne más blanco y elegante de todos cuantos había en el estanque. Así fue como el patito feo se unió a los suyos y vivió feliz para siempre.

SESIÓN SEIS	OBJETIVO.	ACTIVIDADES.	TIEMPOS.	MATERIAL.
“GENTE QUERIDA”.	Se hablará sobre la importancia de las relaciones sanas como lo es con la familia y amigos; se practicará el autoconocimiento y como todo esto conlleva a sentirse bien con uno mismo.	Se le pedirá a cada niño, que traigan 3 fotos favoritas, donde aparezcan familiares, amigos o gente querida por ellos. Se sentarán en círculo y cada niño irá mostrando sus fotos, los demás deben poner atención, mencionarán quien es cada persona, las actividades que comparten, como se siente en su compañía, y que hacen ellos (los niños) para que esas personas se sientan felices. Y se les mencionará la importancia de comunicar lo que se siente por los seres queridos.	35 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> • 3 fotos. • Preguntas que se le haran a los niños referentes a su gente querida. • Sillas.
APLICACIÓN DEL TEST (POST-TEST)	Se aplicará el Test de Inteligencia Emocional, para conocer si con el taller se logró una estimulación en la IE de los niños, si existe un cambio de un antes y un después de la IE por la aplicación del taller.	Aplicación del Test.	30 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> • Test de Inteligencia emocional. • Lápices y gomas. • Sillas y mesas.
“CIERRE DEL TALLER”.	Se cerrará el taller de una forma tal que se reconocerá el trabajo y participación de los niños, sin dejar de recordarles la importancia de la IE, y que la pongan en practica.	Se pegaran todos los pliegos de papel Bond de cada retroalimentación que se tuvo por sesión, y se mencionará de manera grupal, que es lo que aprendieron en cada sesión y para que les sirvio. Y	25 minutos/ total 1 hr 30 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> • Pliegos de papel bond de cada sesión. • Cinta adhesiva. • Sillas. • Diploma de participación. • Dulces. • Preguntas del taller para los niños.

por último se les
preguntará
individualmente
que es lo que más
les gusta del taller,
y que es para ellos
la Inteligencia
Emocional.
Se les dará un
diploma y un dulce
por participar en el
taller.

“GENTE QUERIDA”.

Preguntas que se le realizará a cada niño al ir mostrando sus fotos:

- ¿Quiénes son las personas que están en la foto?
- ¿Qué actividades comparten contigo?
- ¿Cómo te sientes en su compañía?
- ¿Qué haces tú para que estas personas se sientan felices?
- ¿Por qué son importantes para ti?

CIERRE DEL TALLER: Preguntas para realizar a los niños.

De manera grupal:

- ¿Qué es lo que aprendieron en cada sesión?
- ¿Para que les sirvió lo que aprendieron?

De manera individual:

- ¿Qué es lo que más te gusta del taller y por qué?
- ¿Para ti que es la Inteligencia emocional?