



UNIVERSIDAD ALZATE DE OZUMBA
INCORPORADA A LA UNAM CLAVE 8898-25

**LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU VINCULACIÓN
CON LOS PROBLEMAS GENERADOS EN TORNO
A LAS RELACIONES INTERPERSONALES
EN ALUMNOS DE SEXTO GRADO
DE LA ESCUELA PRIMARIA “AMADO NERVO”,
ATLAUTLA, ESTADO DE MÉXICO.**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

ROJAS SILVA MAYRA

ASESOR (A) DE TESIS:

LIC. IVONNE CARREÓN CÁZARES.

OZUMBA, MÉX. 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A mí mamá, papá, hermano, hermana y
mis enanas que son fuente de
inspiración. Gracias por todo; los amo!!

A tí hermaníní que crees en mí y me has
apoyado en todo momento. Te adoro!!

A aquellas personas que han confiado en
mí y han estado para apoyarme
incondicionalmente. Gracias!!!

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios y a la vida porque a pesar de todos los miedos y obstáculos estoy aquí de pie, siendo una mujer más fuerte y con unas enormes ganas de seguir aprendiendo y disfrutando de cada día.

Le doy gracias a mis padres por cuidarme, apoyarme e impulsarme en el transcurso de mi vida, por ser guía, por los valores y educación inculcada, pues gracias a ello soy la mujer que soy. Y en especial a tí mamá gracias por ser mi amiga, mi apoyo y mi inspiración.

A mis hermanos Erika y Gustavo porque son parte importante, porque llenan de alegría mi vida, porque sé que al igual que yo disfrutan estén triunfo. Y a tí Erika gracias por tu cariño y apoyo incondicional.

A mis niñas bonitas Nay y Day porque son fuente de inspiración, por el amor que a diario me brindan, porque son muestra de los hermosos regalos que Dios y la vida nos conceden.
Las amo!!

A mis amigos que pese a estar separa de algunos por la distancia, doy gracias a Dios porque forman parte de mí, por festejar mis triunfos y alentarme en las caídas, por el cariño y apoyo que me brindan, por ser esa linda familia que he tenido el privilegio de elegir. Doy gracias por tenerlos cerca y los llevo siempre en el corazón.

A mis profesores por sus enseñanzas. En Especial le agradezco su apoyo y entrega para la realización de este trabajo profesora Ivonne, gracias!!! Así también profesora Jessica gracias por su entrega y apoyo en el transcurso de la carrera, por sus consejos y dedicación hacia sus alumnos.

Agradezco a todas las personas que han formado parte de mi vida, aunque algunas de ellas ya no están cerca, les doy las gracias por compartir un pedacito de su vida conmigo, gracias!!! Los llevo en el corazón!!!

MAYRA

Agradecimientos

A Dios y a la vida.

Por haberme permitido llegar hasta este punto y haberme dado salud para lograr mis objetivos, porque a pesar de todos los miedos y obstáculos me ha permitido llegar hasta aquí, demostrando que vale la pena vivir, experimentar y disfrutar de todo lo que esta hermosa vida nos regala.

A mi familia por ser mi gran inspiración, porque este logro es por todos y para todos, porque han creído en mí.

INDICE

Pp.

INTRODUCCIÓN.....	11
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	13
JUSTIFICACIÓN.....	15
OBJETIVOS.....	20
HIPÓTESIS.....	21
CAPITULO I. INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	22
1.1 EMOCIÓN; CONCEPTUALIZACIÓN, TIPOS Y DESCRIPCIÓN.....	22
1.1.1 TIPOS Y CARACTERÍSTICAS DE LAS EMOCIONES.....	23
Miedo.....	24
Ira/enojo.....	24
Tristeza.....	25
Asco.....	26
Alegría.....	27
Sorpresa.....	27
1.2 ¿QUÉ ES LA INTELIGENCIA EMOCIONAL?.....	28
1.2.1 MODELO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE MAYER Y SALOVEY.....	30
1.2.2 MODELO DE BA-RON.....	31

1.3 CARACTERÍSTICAS DE UNA PERSONA CON INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	32
1.4 COMPONENTES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	33
1.5 MENTE RACIONAL VS MENTE EMOCIONAL.....	35
1.6 IMPORTANCIA DE IMPLEMENTAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.....	36
CAPITULO II. PROCESO EMOCIONAL FISIOLÓGICO.....	38
2.1 EL CEREBRO EMOCIONAL; PARTES DEL CEREBRO QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO EMOCIONAL.....	38
CAPITULO III. DESARROLLO EN LA SEGUNDA INFANCIA (DE LOS 6 A LOS 12 AÑOS).....	40
3.1. DESARROLLO AFECTIVO.....	40
3.2. DESARROLLO PSICOSOCIAL.....	41
3.3. DESARROLLO COGNITIVO.....	43
3.4. DESARROLLO FÍSICO.....	45
CAPITULO IV. RELACIONES INTERPERSONALES.....	48
4.1 ¿QUÉ SON LAS RELACIONES INTERPERSONALES?.....	48
4.2 CONDUCTAS ASERTIVAS.....	49
4.3 DESARROLLO DE EMPATÍA.....	51
4.4 DESARROLLO DE LOS CRITERIOS DE DECISIÓN MORAL SEGÚN PIAGET.....	52
4.5 MANEJO DE CONFLICTOS.....	54

CAPITULO V. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA.....	59
5.1 COMPETENCIAS ACADÉMICAS Y SOCIALES.....	59
5.2 PRINCIPALES PROBLEMAS DE INTERACCIÓN.	61
5.2.1. AGRESIVIDAD.....	62
5.2.2. INDISCIPLINA.....	63
5.2.3. FALTA DE VALORES.....	64
CAPÍTULO VI. MARCO CONTEXTUAL.....	67
6.1 ANTECEDENTES Y UBICACIÓN.....	67
6.2 CONTEXTO SOCIOECONÓMICO DE LA MUESTRA.	68
6.3 EDUCACIÓN Y CULTURA.	69
CAPÍTULO VII. MÉTODO.....	70
7.1 ENFOQUE Y DISEÑO.....	70
7.2 DEFINICION CONCEPTUAL Y OPERACIONAL DE VARIABLES.....	70
Variables independientes.....	70
Variables dependientes.....	70
7.3 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	72
7.4 HIPÓTESIS.....	72
7.5 POBLACIÓN Y MUESTRA.....	72

7.6 DESCRIPCIÓN DE INSTRUMENTOS.....	73
Escala Rasgos de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24)	73
Encuesta “Problemas de Interacción”	75
7.7 PROCEDIMIENTO.....	76
CAPITULO VIII. RESULTADOS	77
8.1 VALIDEZ Y CONFIABILIDAD.....	77
8.2 ESCALA RASGO DE METACONOCIMIENTOS SOBRE ESTADOS EMOCIONALES (TMMS-24).....	77
Resultados por subescala	79
8.3 ENCUESTA “PROBLEMAS DE INTERACCIÓN”.....	82
8.4 ANÁLISIS DE FIABILIDAD POR VARIABLE.....	84
Agresividad	85
Falta de valores	86
Indisciplina	88
8.5 ANÁLISIS FACTORIAL.....	89
8.6 CORRELACIÓN DE VARIABLES.....	95
Inteligencia emocional y problemas de interacción	96
Agresión	96
Falta de valores	97

Indisciplina.....	98
Total encuesta.....	98
CONCLUSIONES.....	100
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR RELACIONES INTERPERSONALES EN EL AULA.....	105
ANEXOS.....	127
<u>ANEXO A. INSTRUMENTOS.....</u>	127
<i>ANEXO A1. ESCALA DE METACONOCIMIENTOS SOBRE ESTADOS EMOCIONALES.....</i>	127
<i>ANEXO A2. ENCUESTA “PROBLEMAS DE INTERACCIÓN.....</i>	129
<u>ANEXO B. MATERIALES PARA “PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LAS RELACIONES INTERPERSONALES”.....</u>	131
REFERENCIAS.....	147

INTRODUCCIÓN

Probablemente una de las interrogantes de la cual debe partirse para definir el término “Inteligencia emocional”, es: ¿Por qué hay personas que se adaptan de mejor forma que otras a las situaciones de la vida cotidiana (hogar, instancias educativas, trabajo y todos los contextos en el que la persona se desenvuelve)? Probablemente la respuesta a ello sería la presencia y desarrollo de inteligencia emocional. Sin embargo, para entender el concepto es necesario abordar de forma fragmentada el concepto para comprender lo que indica.

La palabra “inteligencia” tiene su origen en la unión de dos vocablos latinos: inter “entre”, y eligere “escoger”, es decir, significa la capacidad cerebral por la cual conseguimos penetrar en la comprensión de las cosas eligiendo la mejor opción o camino, por ende la formación de ideas, el juicio y el razonamiento son señalados comúnmente como procesos esenciales dentro de la inteligencia (Antunes, 2006). Por otra parte, una emoción se define como remover, agitar o excitar, que puede despertar, sostener y dirigir la actividad del organismo, por ello cuando entramos en contacto con algo agradable, sentimos felicidad, por lo contrario cuando estamos en contacto con algo desagradable sentimos rabia o enojo (Vidales, 2006).

Ya en la unión de ambos conceptos surge lo que hoy en día conocemos como Inteligencia emocional, es Daniel Goleman en 1995 el encargado de difundir el término definiéndolo como la capacidad de reconocer los sentimientos propios y de motivarse a sí mismo, además de ser una habilidad que permite manejar las emociones propias, tanto como las que surgen en las relaciones interpersonales (citado por López y Gonzales, 2005). Estos nuevos conocimientos permiten una visión más realista y válida de los factores que conducen a la eficacia y adaptación

personal, ayudando a tener una visión más equilibrada del papel que juegan la cognición y la emoción en la vida de las personas.

Por ende, el estado emocional de una persona repercute directamente en la manera en cómo percibe y enfrenta el mundo, es indiscutiblemente un factor que participa en el actuar de cada individuo en su vida diaria, pues las decisiones que éste toma cotidianamente en gran parte están determinadas y dirigidas por sus emociones. Lo que también se ve reflejado en la manera en la de interactuar, en este caso dentro del aula de clases.

Se podría decir entonces, que Inteligencia Emocional es el uso inteligente de las emociones, es así que de forma intencional hacemos que nuestras emociones trabajen para nosotros, utilizándolas con el fin de que nos ayuden a guiar nuestro comportamiento y a pensar de qué manera pueden influir para obtener mejores resultados en nuestra personas y sin dejar de lado las relaciones interpersonales.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La inquietud por abordar el tema de inteligencia emocional y su vinculación con los problemas (de interacción) generados entorno a las relaciones interpersonales entre el alumnado de educación primaria, radica en las observaciones y experiencias previas en una institución de dicho nivel; en ella se observó una falta de manejo, conocimiento y expresión de las emociones por parte de cada alumno; lo que se hacía evidente en la participación dentro de las actividades ejecutadas en la institución, pues cuando se interrogaba sobre el sentir emocional, los alumnos no lograban expresar lo que experimentaban, es decir nombrar el tipo de emoción que sentían en ese momento, algunos permanecían en silencio y algunos otros solo contestaban con una expresión sencilla como “bien” o simplemente un “no sé”. Los estudiantes temían hablar acerca de cómo se sentían, lo cual podría ser justificable por los choques o problemas en sus relaciones interpersonales, al existir burlas y comentarios desagradables por parte de otros compañeros.

Algunas de las situaciones específicas que se presentaron en aplicaciones de una intervención psicoeducativa, son las siguientes: alumnos que presentaban conductas de aislamiento, difícilmente emitían alguna palabra y no lograban integrarse dentro de las actividades ejecutadas, por otra parte existieron quienes al pedir solo comentarios positivos para sus compañeros, pese a aclarar esta parte de “mensaje positivo”, insistían en compartir mensajes negativos como: eres tonto, eres una chismoso (a), hueles feo, no trabajas, etc. Por ende, estas situaciones tienen como consecuencia la presencia de relaciones poco fructíferas y negativas, provocando problemas de interacción (tales como: agresión, falta de valores e indisciplina), lo que trae como consecuencia un desenvolvimiento en un ambiente poco agradable, que no da pauta para expresar y manejar las emociones propias y probablemente tampoco entender la de sus iguales.

Es aquí entonces donde se encuentra el problema central y del cual parte el tema de investigación; puesto que dentro de las instituciones educativas suele prestarse mayor atención al desarrollo de inteligencia abarcándola desde un plano

cognitivo o intelectual, dejando de lado el papel tan importante que juegan las emociones dentro del ámbito escolar.

Ahora bien, tomando en cuenta que dentro de los lineamientos establecidos en el sistema educativo actual, se retoman aspectos en relación a la búsqueda de alternativas de mejoramiento en las relaciones sociales, es indiscutible la necesidad de trabajar en torno al desarrollo emocional del alumno desde edades tempranas ya que podría ser probablemente una alternativa que permita evitar conductas de riesgo que provoquen fricciones entre los educandos, ya que la manera en cómo éste perciba al mundo, es decir, cómo se sienta emocionalmente, repercutirá directamente en la forma de relacionarse.

Por lo anterior, consideramos que es de suma importancia indagar en lo siguiente: ¿El grado de inteligencia emocional está directamente vinculado y determina la presencia de problemas generados entorno a las relaciones interpersonales, siendo que a menor nivel de inteligencia emocional, mayor es la presencia de problemas generados en las relaciones interpersonales entre los alumnos de sexto grado de educación primaria?, lo que servirá como base para inferir la importancia de trabajar en el área emocional dentro del contexto educativo.

JUSTIFICACIÓN.

En los últimos años se han realizado una serie de estudios en los que se pretende destacar la importancia de la Inteligencia emocional en el curso de la vida de las personas, particularmente el tema ha generado interés en el ámbito educativo como una opción para mejorar el desarrollo socioemocional de los alumnos. Así según aportaciones realizadas por Extremera & Fernández (2004), se considera que un alumno con inteligencia emocional es una persona más hábil en la comprensión de emociones de otras personas, por lo que ayuda a interactuar y obtener beneficios mutuos tales como: comunicación asertiva, control de impulsos y manejo adecuado de situaciones conflictivas.

Por otra parte, agreguemos el hecho de ser las instituciones educativas una pieza clave del día a día de cada individuo, pues gran parte del tiempo de sus vidas transcurre dentro de ellas, por lo que probablemente la educación primaria sea una de las etapas más significativas debido a que su duración es mayor a otros niveles educativos, siendo oficialmente la parte inicial de un conocimiento sistematizado, convirtiéndose en esa base fundamental del desarrollo de las personas.

Entre los avances y trabajos realizados en torno al desarrollo emocional del alumnado, se encuentra el grupo The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) en Estados Unidos, quienes han promocionado la inclusión socio-emocional en las escuelas hace ya más de dos décadas, de igual manera el Departamento de Educación y Habilidades del Gobierno de Gran Bretaña ha llevado a cabo un trabajo que consistió en identificar metodologías más afectivas para desarrollar habilidades socio-emocionales en los niños, así como la implementación de un programa de inclusión, cohesión social, aprendizaje y bienestar emocional. Según el modelo educativo inglés, propone reivindicar el lugar que debería proporcionar y ocupar las competencias emocionales desde educación básica, tomando en cuenta las investigaciones recientes y aportaciones acerca de la Inteligencia Emocional (Palomera, Fernández y Brackett, 2008).

Del mismo modo en nuestro país se realizó una investigación utilizando como referencia la Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24) con estudiantes universitarios mexicanos procedentes de un Centro de Postgrado, el objetivo principal fue determinar el peso que tiene cada uno de los componentes (atención, claridad, manejo y utilización de las emociones) de la inteligencia emocional y cuál de ellos es el que más repercute en estos alumnos. Los resultados arrojados demuestran que tanto los hombres como las mujeres valoran más elevado la categoría de atención, seguido de manejo y utilización de las emociones (hombres, media=3.81, desviación típica=.60; media=3.35, desviación típica=.66; media=3.25, desviación típica=.611, respectivamente; mujeres, media=3.80, desviación típica=.49; media=3.14, desviación típica=.83; media=3.11, desviación típica=.52, respectivamente). Además, la puntuación más baja, tanto para los hombres como para las mujeres, se desprende de la categoría claridad emocional (hombres, media=3.24, desviación típica=.55; mujeres, media=2.36, desviación típica=.52) (Salvador, 2008).

Por otra parte, en la actualidad son evidentes los cambios constantes que sufre nuestro contexto, un ejemplo de ello es la implementación de escuelas de tiempo completo, en donde según testimonios de algunos docentes, es un nuevo lineamiento de poco agrado para el alumnado, lo que provoca situaciones de inconformidad e inestabilidad emocional al ser una situación nueva a la que los educando deben adaptarse. En este sentido, es aún más el tiempo que los chicos pasan dentro del aula de clases, es más el tiempo que comparten entre compañeros. Por consiguiente, surge la inquietud de buscar alternativas que propicie estabilidad en el aspecto emocional, que a su vez posibilite relaciones interpersonales fructíferas y positivas dentro del salón de clases, ya que encontramos dos directrices extremas; por una parte alumnos indisciplinados y agresivos, por otro lado alumnos tímidos, callados e inseguros, lo que repercute en su desenvolvimiento dentro del contexto escolar.

Entonces podríamos deducir que una persona que no controla sus emociones, así sea la más preparada intelectualmente, en este caso sea un alumno con calificaciones excepcionales, no podrá desenvolverse satisfactoriamente, ya que puede que la emoción supere la razón y lleve a crear conflictos en cuestión de segundos. No obstante, hablar de inteligencia emocional nos remite a explicar que no debe hacerse menos a otro tipo de inteligencias, al contrario si se educa con una visión integral, podría esperarse que el alumno al tener un conocimiento y control de sus emociones, pueda desplegar sus talentos, habilidades y viva en armonía.

Además, como se ha mencionado anteriormente el desarrollo de inteligencia emocional está estrechamente ligado con la forma de construir y generar las relaciones interpersonales; como lo mencionan Fernández y Ruíz (2008), quienes señalan que lo más importante para cualquier persona es mantener las mejores relaciones posibles con las personas que le rodean, pero para ello es necesario poder manejar sus propios estados emocionales que propicien el poder expresar y comprender las emociones de sus iguales.

Ahora bien, también es indispensable conocer la realidad del contexto en donde pretendemos emergernos, retomando desde el número de primarias existentes, y por consecuente el número de alumnos que en ella radican. En México según el censo realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía de Población y Vivienda (2010), registra que en México hay 19.8 millones de personas de 6 a 14 años, de las cuales 18.7 asiste a las escuela. Dentro de esta estadística es notable que exista un porcentaje alto de niños que no reciben educación, siendo las causas principales de esta situación la falta de apoyo de los padres y de los maestros para aprender, alimentación y obstáculos administrativos. Al mismo tiempo la baja calidad de la educación de muchas escuelas en parte es también resultado del bajo nivel de inversión educativa en el país, ya que el gobierno Mexicano invierte por estudiante en primaria \$11, 400 pesos corrientes al año, el más bajo entre todos los demás países según la OCDE

(Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), (Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la infancia, s.f.).

Por otra parte entre los avances que se han dado dentro de las Instituciones de Educación Primaria es la promoción y servicio de Unidades de Servicio USAER (Servicio de Apoyo a la Educación Regular) para la eliminación de barreras que pueden obstaculizar la participación y aprendizajes de los alumnos debido a la presencia de alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes u otras condiciones, a fin de asegurar que participen en todas las actividades; aprendan de acuerdo con su propio ritmo, estilo e intereses, y desarrollen habilidades, actitudes y destrezas que les permitan resolver problemas en la vida cotidiana (Secretaría de Educación básica, 2011b). Así este centro sirve como apoyo para atender a alumnos con otro tipo de necesidades, pero que evidentemente no es suficiente para atender a todo niño que lo necesita, ya que por testimonios por parte de los docentes, dentro de las instituciones se maneja un número establecido de alumnos que pueden ser atendidos, siendo electos aquellos que los problemas que presentan son de mayor visibilidad.

Asimismo dentro del Plan de Estudios de Educación básica (2011) se contemplan específicamente las competencias para la vida que el alumno debe alcanzar o cumplir dentro de su formación, de las que a continuación se retomarán aquellas que tienen relación directa con esta investigación: competencias para el manejo de situaciones (enfrentar el riesgo, la incertidumbre, tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión), competencias para la convivencia (empatía, relacionarse armónicamente con otros, asertividad, trabajar de manera colaborativa, tomar acuerdos y negociar con otros) y competencias para la vida en sociedad (decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales y proceder a favor de la democracia). (Secretaría de Educación Básica, 2011a).

Por su parte, Delors (1997) menciona que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser, que en el transcurso de la vida que

serán para cada persona una posibilidad de brindar una autorrealización enfocada a aspectos específicos dentro de una formación integral del alumnado. De esta manera, partiendo de los objetivos establecidos dentro de esta investigación, se retomarán dos, de los cuatro pilares de la educación, mismos que se desarrollaran a continuación; aprender a vivir juntos: su fin será desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia así como realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos y respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. Aprender a ser, enfocado al mejoramiento de la propia personalidad y condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal, de esta manera el ser humano debe aceptarse tal cual es y aprender de sus capacidades.

Es aquí en donde surge la inquietud de unir ambas variables, ya que es indiscutible la relación existente entre ellas, pues al trabajar con inteligencia emocional, podríamos propiciar relaciones interpersonales (disminuyendo los problemas de interacción) satisfactorias dentro del aula de clases.

OBJETIVOS

Objetivo general: Conocer los niveles de inteligencia emocional y su vinculación con los problemas generados entorno a las relaciones interpersonales que se desarrollan dentro del aula de clases en alumnos de sexto grado de educación primaria.

Objetivos específicos:

- Identificar los niveles de Inteligencia emocional mediante la aplicación de la Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMM-24) en alumnos de sexto grado de educación primaria.
- Aplicación de una encuesta nombrada “Problemas de interacción”, para identificar los problemas conductuales que prevalecen dentro del aula de clases.
- Realizar un análisis de correlación entre la variable independiente inteligencia emocional y la variable dependiente problemas de interacción (agresividad, falta de valores e indisciplina.) y determinar su grado de relación.
- Proponer un plan de intervención que incluya estrategias que contribuyan el desarrollo de inteligencia emocional en los alumnos, con la finalidad de disminuir los problemas de interacción generados en las relaciones entre alumnos dentro del aula de clases.

HIPÓTESIS.

Hi: El grado de inteligencia emocional está directamente vinculado con los problemas (agresividad, falta de valores e indisciplina) generados entorno a las relaciones interpersonales en los alumnos de sexto grado de educación primaria.

Ho: El grado de inteligencia emocional no tiene relación alguna con los problemas generados en las relaciones interpersonales, ya que los altos niveles de inteligencia emocional no son un factor para predecir la presencia o ausencia de problemas existentes en los alumnos de sexto grado de educación primaria.

Ha: Implementar estrategias que favorezcan el desarrollo de inteligencia emocional es una alternativa dentro de la educación emocional, que influye en la disminución de los problemas generados entorno a las relaciones que se dan entre los alumnos de sexto grado de educación primaria.

CAPITULO I. INTELIGENCIA EMOCIONAL.

1.1. EMOCIÓN; CONCEPTUALIZACIÓN, TIPOS Y DESCRIPCIÓN.

Las emociones están presentes en prácticamente todo lo que las personas realizan a diario, estas repercuten directamente en la manera en cómo se percibe y enfrenta el mundo, es indiscutiblemente un factor que participa en el actuar de cada individuo, por lo que las decisiones que se toman cotidianamente en gran parte están determinadas y dirigidas por las emociones. Así pues, existen diversas definiciones del término emoción, que especifican su actuar en las respuestas conductuales a distintas experiencias y/o eventos en concreto.

Bisquerra en el año 2000 (citado por, Redorta, Obiols y Bisquerra, 2006) considera que una emoción es un estado complejo del organismo que se caracteriza principalmente por una excitación que predispone al sujeto a la acción; por lo tanto, las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento interno o externo.

Además, la palabra emoción deriva del latín *emovere*, que significa remover, agitar o excitar, que puede despertar, sostener y dirigir la actividad del organismo, y se interpreta generalmente como una forma representativa de lo que es la esfera afectiva del hombre (Vidales, 2006). Por consiguiente, las emociones comienzan por ser una vibración en el cuerpo, es decir, se caracterizan por tener un componente sensorial, este puede ser lo visto, lo que se escucha, lo olfateado, lo tocado y lo saboreado, de esta manera las sensaciones indican la presencia de una emoción. Por ello cuando entramos en contacto con algo agradable, sentimos felicidad, por lo contrario, cuando estamos en contacto con algo desagradable sentimos rabia o enojo (Casassus, 2007).

No obstante, antes de comenzar con la descripción de cada una de las emociones básicas, es necesario plasmar la diferencia entre una emoción y sentimiento ya que a menudo son confundidos, sin embargo, aunque son términos ligados no tienen el mismo significado. Según Iglesias (2013) un sentimiento es la reacción positiva o negativa de una experiencia, es decir, es la experiencia

subjetiva de la emoción, pues se habla de un sentimiento cuando la emoción es codificada por el cerebro, en otras palabras, el sentimiento es el resultado de la emoción que por lo general es de larga duración, pero también puede estar por un periodo corto. Por ejemplo, el amor en muchos casos puede ser de larga duración. En este sentido, el amor y el odio serían entendidos más como sentimientos que como emociones.

También otro término que a menudo suele ligarse a la emoción y sentimiento es el estado de ánimo. La diferencia con las emociones, es que el estado de ánimo revierte la relación acción-emoción, ya que desde un estado de ánimo determinado se actúa y prosigue a la acción. Por lo tanto, lo que comenzó como una emoción ligada a un determinado acontecimiento, puede a menudo convertirse en un estado de ánimo. Por ejemplo, si se es víctima de un asalto o robo violento, la emoción puede ir al trasfondo y convertirse en un estado de ánimo (Persello, s/f).

1.1.1 TIPOS Y CARACTERÍSTICAS DE LAS EMOCIONES.

Ahora bien, ya expresado la diferencia entre una emoción y un sentimiento, corresponde explicar las emociones básicas que pueden derivar un sentimiento en él sujeto. Al respecto se ha generado un debate en cuanto al número exacto de emociones básicas, lo que ha desencadenado una perspectiva intermedia en donde se afirma que cada emoción no es una sola, sino una familia de emociones relacionadas entre sí. Por ejemplo, la ira es una emoción básica de la cual se desprenden otras emociones, tales como: hostilidad, rabia, furia, coraje, irritación, envidia y frustración (Reeve, 2003).

Por esta razón para lograr identificar que emociones son consideradas como básicas, Ekman y Davidson en 1994 (citado en Reeve, 2003) señalan la importancia de retomar las siguientes características:

1. Son innatas más que adquiridas.
2. Surgen en las mismas situaciones para toda la gente (una pérdida personal hace que todos se sientan tristes, sin importar edad, cultura, género, etc.).

3. Se expresan de manera exclusiva y distintiva (tales como expresiones faciales, en donde distinguimos rasgos que delatan alegría o tristeza).
4. Evocan un patrón de respuesta fisiológicamente distintivo.

Ekman, Frisen, y Ellsworth consideran que son seis las emociones básicas: Miedo, ira, asco, alegría, tristeza y sorpresa, retomando como característica principal los rasgos faciales universales que las distinguen (Aguado, 2014).

Miedo.

Según Reeve (2003) el miedo surge como una interpretación que hace el individuo de una situación como potencialmente peligrosa y amenazante, estos peligros percibidos pueden ser físicos y/o psicológicos, lo cual motiva a la defensa. Es decir, funciona como una señal de advertencia para los daños físicos o psicológicos por venir que se manifiesta en una excitación que lleva al individuo a una huida. El individuo tiembla, suda, mira a su alrededor para defender a su yo y la motivación de protección se manifiesta a través del escape y la renuncia a los objetos considerados dañinos. Por lo tanto, el miedo activa el enfrentamiento y facilita el aprendizaje.

También el miedo provoca que la sangre se retire del rostro (provocando una apariencia pálida y una sensación de quedarse frío) y fluye a la musculatura esquelética larga (por ejemplo, las piernas), con la intención de favorecer la huida. Al mismo tiempo, el cuerpo parece paralizarse, aunque sólo sea por un instante, para calibrar, probablemente, si el hecho de ocultarse pudiera ser una respuesta más adecuada. Asimismo, las conexiones nerviosas de los centros emocionales del cerebro desencadenan también una respuesta hormonal que pone al cuerpo en estado de alerta general, predisponiéndolo para la acción, mientras la atención se fija en la amenaza inmediata con el fin de evaluar la respuesta más apropiada (Goleman, 1996).

Ira y/o enojo.

La ira es provocada por la sensación que ciertas experiencias generan, como el hecho de haber sido perjudicados, ser tratado injustamente, ser insultado, despreciado, etc. Consecuentemente una de las características de la ira es que en cuanto más se piensa en las causas y razones de lo que aconteció, existe mayor tendencia a sentirse más furioso. La ira se hace presente en los conflictos de cualquier tipo (interpersonales, familiares, sociales, laborales, escolares, etc.), de tal modo que deja de lado la posibilidad de dar solución pacífica a los conflictos generados (Redorta, Obiols y Bisquerra, 2006).

El enojo puede ser expresado de forma constructiva y destructiva; se habla de una expresión constructiva cuando se es capaz de expresar lo que se siente y piensa de forma respetuosa, dando la posibilidad de escuchar también lo que otras personas piensan para buscar la mejor alternativa y dar solución a la situación que lo provoca. Por otra parte, cuando el enojo es expresado de forma destructiva, puede provocar que se dañe a la persona hacia la que se siente dicha emoción, entre ellas: criticar, agredir físicamente y mostrar distancia e indiferencia.

Entre las expresiones faciales que caracterizan esta emoción se encuentran las siguientes: descenso y unión de las cejas, elevación del parpado superior, labios en tensión y contracción en embudo y dilatación de los orificios nasales. En cuanto a tono de voz, este incrementa su velocidad y frecuencia.

Tristeza.

La tristeza es considerada como la emoción más aversiva y negativa, surge especialmente cuando se experimentan situaciones de separación y fracaso. Debido a que se siente tan aversiva, motiva al individuo a iniciar cualquier conducta necesaria para lograr aliviar las circunstancias productoras de aflicción. Por otra parte uno de los aspectos benéficos de esta emoción es facilitar la cohesión de los grupos sociales. Por ejemplo, cuando existe una separación con personas importantes, esto hace que las personas más cercanas permanezcan cohesionadas con sus seres queridos (Reeve, 2003).

La tristeza es una emoción que suele estar centrada en el pasado, caracterizada por la pérdida de la sensación de placer, en donde existe una disminución de niveles de serotonina en las conexiones sinápticas, por ello se provoca que ya no exista goce por actividades que hasta entonces habían sido satisfactorias, tales como: una comida, las relaciones interpersonales, las diversiones, etc. (Redorta, Obiols y Bisquerra, 2006).

Las expresiones faciales que permiten identificar esta emoción son las siguientes: descenso y unión de las cejas, elevación de mejillas, inclinación de cabeza y mirada hacia abajo. Además, estas expresiones fáciles se acompañan de un tono de voz bajo, lento y monótono, de menor intensidad y sonoridad.

Asco.

Es la respuesta emocional causada por la repugnancia que se tiene hacia alguna cosa o por una impresión desagradable causada por algo. Esta emoción implica una respuesta de rechazo a un objeto deteriorado, a un acontecimiento psicológico o a valores morales considerados como repugnantes. Los desencadenantes del asco son los estímulos desagradables, fundamentalmente los químicos, los potencialmente peligrosos o los molestos como, por ejemplo, comida descompuesta, los olores corporales, etc. Los efectos subjetivos del asco se caracterizan por la necesidad de evitar o alejarse del estímulo desencadenante (Vivas, Gallego y González, 2007).

Se considera como una emoción básica porque una expresión universal también innata, en reacciones fisiológicas puede presentarse a través de la náusea, además de expresarse mediante una ligera contracción del músculo de la nariz que hace que esta se frunce y estrecha los ojos, el gesto de la nariz arrugada es simultáneo al de la elevación del labio superior. La expresión del asco permite a los demás predecir el comportamiento asociado a esta emoción, por ejemplo, si en el transcurso de una comida el primero que prueba le platillo pone la cara que universalmente refleja el asco, prepara al resto de las personas que lo

acompañan para probar el platillo. Por ende, el asco, es la emoción que posibilita potenciar hábitos saludables, higiénicos y adaptativos.

Alegría.

La alegría es una emoción causada por obtener resultados deseables, esto puede ser debido al éxito alcanzado en alguna tarea, el logro personal, recibimiento de amor o afecto, o experimentar situaciones placenteras. Por ende, las causas de la alegría (resultados deseables relacionados con el éxito) son esencialmente lo opuesto a las causas de la tristeza (emoción causada por el fracaso, la pérdida y separación). En consecuencia, la alegría es una emoción que permite que el individuo tenga buena disposición para involucrarse en actividades sociales, es decir, las sonrisas de alegría ayudan a que se formen y fortalezcan las relaciones sociales, incitando a una inclusión interpersonal (Reeve, 2003).

La alegría es una de las emociones más fácilmente identificables en la expresión facial, se acompaña de los siguientes gestos: elevación de pómulos, con respecto a la expresión de los labios varía en función de la intensidad de la emoción (sonrisa, carcajada) y elevación bilateral de los labios. Por otra parte, también existe un tono de voz más alto, mayores variaciones tonales y se manifiesta en forma de risas emitida en diferentes sonidos.

Sorpresa.

Se considera la más breve de las emociones y es causada por algo imprevisto o extraño, por ejemplo, una celebración inesperada. Así, esta emoción puede experimentarse cuando se producen consecuencias o resultados imprevistos. Además, la funcionalidad de la sorpresa parte esencialmente en preparar al individuo para afrontar de forma eficaz los acontecimientos recibidos de manera repentina e inesperada y sus consecuencias. Por otra parte, puede asociarse o convertirse en emociones secundarias, tales como: asombro, sugestión, extrañeza, etc. (Vivas, Gallego y González ,2007).

Por su parte Reeve en 1994 (citado en Chóliz, 2005) señala que al ser una emoción que se produce de forma inmediata y de poca duración, deja paso a una emoción acorde a la situación que acontece. Entre las expresiones faciales que caracterizan a esta emoción se encuentran las siguientes: cejas levantadas, colocándose curvas y elevadas, piel estirada debajo de las cejas, arrugas horizontales en la frente, párpados abiertos, párpado superior levantado y la mandíbula cae abierta, de modo que los labios y los dientes quedan separados, sin haber tensión ni estiramiento de la boca.

1.2. ¿QUÉ ES LA INTELIGENCIA EMOCIONAL?

Probablemente una de las interrogantes de las que se debería partir para definir el término “Inteligencia emocional”, es la siguiente: ¿Por qué hay personas que se adaptan de mejor forma que otras a las situaciones de la vida cotidiana (hogar, instancias educativas, contextos en el que la persona se desenvuelve, etc.)? La respuesta tal vez puede deducirse con los siguientes argumentos.

La palabra “inteligencia” tiene su origen en la unión de dos vocablos latinos: inter “entre”, y eligere “escoger”, es decir, significa la capacidad cerebral por la cual conseguimos penetrar en la comprensión de las cosas eligiendo la mejor opción o camino, por ende, la formación de ideas, el juicio y el razonamiento son señalados comúnmente como procesos esenciales dentro de la inteligencia (Antunes, 2006).

Por otra parte, existen acuerdos en donde se considera como conducta inteligente la capacidad que tiene el individuo para adaptarse aprendiendo de la experiencia, resolviendo problemas y razonando con claridad, hoy en día no se desliga la actividad intelectual del resto de las actividades mentales del individuo, por ello la importancia de explorar aspecto motivacionales y afectivos de la inteligencia (Vidales, 2006).

Ya específicamente en cuanto al concepto de inteligencia emocional (IE), este apareció por primera vez desarrollado en 1990 en un artículo publicado por Peter

Salovey y John Mayer. No obstante, quedó al olvido durante cinco años hasta que Daniel Goleman, psicólogo y periodista americano, convirtió estas dos palabras en un término de moda al publicar su libro *Inteligencia emocional* en 1995 (Extremera y Fernández, 2004).

Por su otra parte en 1983, Gardner publicó su libro "Frames of Mind" (estructura de la mente), en donde reformula el concepto de la inteligencia a través de la teoría de las Inteligencias Múltiples, estableciendo que los seres humanos poseen siete tipos de inteligencia: inteligencia auditiva-musical, inteligencia cinestésica-corporal, inteligencia visual-espacial, inteligencia verbal-lingüística, inteligencia lógico-matemáticas e inteligencias intrapersonal e interpersonal. Cabe mencionar, que el concepto de Inteligencia emocional, propuesto por Solovey y Mayer en 1990, parte concretamente de la inteligencia intrapersonal e interpersonal propuesta por Gardner. Sin embargo, como se mencionó anteriormente es Goleman el encargado de difundir a profundidad el concepto (Trujillo y Rivas, 2005).

Daniel Goleman (citado por López y Gonzales, 2005) define a la Inteligencia Emocional como la capacidad de reconocer los sentimientos propios y de motivarse a sí mismo, además de ser una habilidad que permite manejar las emociones propias, tanto como las que surgen en las relaciones interpersonales.

Finalmente, en 2002 Fernández y Ramos (citado en Vivas, Gallego y González, 2007) contribuyen con una definición general y breve de la Inteligencia emocional; mencionado que este tipo de Inteligencia involucra la capacidad de reconocer, comprender y regular nuestras emociones y las de los demás, implicando tres procesos:

1. Percibir. Reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos y ser capaces de darle una etiqueta verbal.
2. Comprender. Integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales.

3. Regular. Dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz

1.2.1. MODELO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE MAYER Y SALOVEY.

En el modelo teórico de Salovey y Mayer la inteligencia emocional es concebida como una inteligencia basada en el uso adaptativo de las emociones de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea, a través de cuatro habilidades básicas, la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y generar sentimiento que faciliten el pensamiento, la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional (Fernández y Ruíz, 2008).

De este modo Salovey y Mayer explican que la inteligencia emocional implica el desarrollo de las siguientes habilidades (García y Giménez, 2010):

- Percepción emocional. Habilidad para percibir las propias emociones y la de los demás a través de expresiones fáciles, tono de voz y expresividad corporal, así como percibir emociones en objetos, historias, música y otros estímulos con los que se tenga contacto.
- Asimilación Emocional. Habilidad para generar, usar y sentir las emociones como necesarias para comunicar sentimientos.
- Comprensión emocional. Habilidad para comprender la información emocional, resolver problemas, identificar cómo las emociones se combinan y progresan a través del tiempo, además de saber apreciar el significado de cada una de ellas.
- Regulación emocional. Habilidad para estar abierto a los sentimientos, modular los propios y los de los demás, promoviendo la comprensión y el crecimiento personal.

En general lo que se establece en este modelo es una serie de habilidades, que según los mismos autores deben ser potencializadas y practicadas, para lograr una mejora y control de las emociones.

1.2.2. MODELO DE BAR-ON.

Otro modelo sobresaliente propuesto en donde se expresan las características y capacidades acerca de la inteligencia emocional es el de Reuven Bar-On, en el cual se abarcan diversos componentes, descritos a continuación (García y Giménez, 2010):

I. Componente intrapersonal.

Comprensión emocional de sí mismo: habilidad para comprender sentimientos y conocer el porqué de los mismos.

Asertividad: Habilidad para expresar sentimientos, creencias, sin dañar los sentimientos de los demás y, defender nuestros derechos sin agredir los derechos de los otros.

Autoconcepto: Capacidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando los aspectos positivos y negativos.

Autorrealización: Habilidad para realizar lo que realmente podemos, deseamos y se disfruta.

Independencia: Capacidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo en y ser independientes emocionalmente para tomar decisiones.

II. Componente interpersonal.

Empatía: Habilidad para sentir, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.

Relaciones interpersonales: Capacidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias.

Responsabilidad social: Habilidad para mostrarse como una persona cooperante, que contribuye.

III. Componentes de adaptabilidad.

Solución de problemas: Capacidad para generar e implementar soluciones efectivas.

Prueba de realidad: Habilidad para evaluar lo que realmente se experimenta, enfocarse en la realidad.

Flexibilidad: Habilidad para ajustar las emociones, pensamientos y conductas ante cualquier situación.

IV. Componentes sobre manejo de estrés.

Tolerancia al estrés: Capacidad para sobrellevar eventos adversos y fuertes emociones.

Control de emociones: Habilidad para resistir y controlar emociones.

V. Componente del estado de ánimo en general.

Felicidad: Capacidad por sentir satisfacción por la vida que se tiene.

Optimismo: Habilidad para ver el aspecto positivo de la vida.

1.3. CARACTERÍSTICAS DE UNA PERSONA CON INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Para Goleman la inteligencia emocional se manifiesta en la manera en como las personas interactúan con su mundo y/o contexto, las personas emocionalmente inteligentes toman muy en cuenta sus propios sentimientos sin dejar de lado lo que otros sienten, tienen habilidades relacionadas con el control de los impulsos, la autoconciencia, la valoración adecuada de uno mismo, la adaptabilidad, motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad

mental, que configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, indispensables para lograr adaptarse a diversas circunstancias. Por lo tanto, las personas emocionalmente inteligentes cuentan con las siguientes características: (Vivas et al., 2007).

- Saben que emociones experimentan y por qué.
- Perciben los vínculos entre sus sentimientos y lo que piensan, hacen y dicen.
- Conocen sus puntos fuertes y débiles.
- Son reflexivas y se muestran seguras de sí mismas.
- Controlan su impulsividad y las emociones perturbadas.
- Piensan con claridad y no pierden el control cuando son sometidas a presión.
- Son socialmente equilibradas y comprenden los sentimientos y preocupaciones de los demás.

1.4. COMPONENTES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.

De acuerdo a las aportaciones de Goleman, la inteligencia emocional tiene un componente intrapersonal y un componente interpersonal. El componente intrapersonal abarca la capacidad del individuo para la identificación, comprensión y control de las emociones de uno mismo, que se manifiestan en la autoconciencia y el autocontrol. Por su parte el componente interpersonal, se caracteriza por la capacidad de identificar y comprender las emociones de otras personas, es decir, entender lo que siente el otro, lo que en psicología se conoce como ser una persona empática. Además, este componente incluye la capacidad de relacionarnos socialmente de manera positiva, desarrollando entonces habilidades sociales (Vivas et al., 2007).

De la misma forma Daniel Goleman también retoma los siguientes elementos, considerándolos fundamentales en el desarrollo de inteligencia emocional. (Zúñiga, 2015).

1. Autoconocimiento. El conocimiento de las propias emociones: Significa ser consciente de uno mismo, conocerla propia existencia y ante todo el propio sentimiento de la vida. ¿Cómo se logra? Conociendo los propios miedos, fortalezas y debilidades, teniendo confianza en uno mismo, reconociendo los sentimientos que nos afectan.
2. Autocontrol. Capacidad para controlar las emociones: Capacidad para tranquilizarse a uno mismo. ¿Cómo lograrlo? Confiar en las decisiones propias, conocer las responsabilidades, pensar antes de hablar y evitar juicios erróneos.
3. Automotivación. Capacidad para motivarse a uno mismo: Significa ser aplicado, tenaz y no desanimarse cuando algo salga mal. ¿Cómo lograrlo? Tomar iniciativa para hacer las cosas, tener una actitud optimista, mente positiva y compromiso.
4. Empatía. El reconocimiento de las emociones ajenas: Esta habilidad permite al individuo concebir las carencias, las emociones o dificultades de los demás. ¿Cómo lograrlo? Escuchar a los demás, ver las necesidades del otro y ponerse en el lugar del otro.
5. Sociabilidad. El control de las relaciones. Es la capacidad de conocer los sentimientos de otro. ¿Cómo lograrlo? Tener en cuenta las normas de buena conducta, ser amable, colaboración y trabajo en equipo.

Sin embargo Goleman (1995) indica que no todas las personas manifiestan la misma habilidad en cada uno de estos dominios que se incluyen la inteligencia emocional, pues hay quienes son muy buenos en controlar sus niveles de ansiedad, pero difícilmente puede entender o calmar lo que otros sienten. No obstante, considera que el cerebro humano es tan sorprendente que puede someterse a un proceso de aprendizaje que posibilite al sujeto desarrollar o estimulación de las competencias de las cuales no se tenga un dominio adecuado.

1.5. MENTE RACIONAL VS MENTE EMOCIONAL.

El ser humano se rige por dos mentes, una mente que piensa (mente racional) y otra mente que siente (mente emocional), y estas dos formas fundamentales de conocimiento interactúan para construir nuestra vida mental.

La mente racional es especialista en la comprensión, es consciente, es más despierta, más pensante y reflexiva. Por lo contrario, la mente emocional es más impulsiva y funciona como una especie de radar que nos alerta a la proximidad de un peligro, además una de las ventajas de la mente emocional es que permite captar la realidad emocional al instante, es decir, permite percatarnos de algún enfado, o si alguien miente, etc. (Goleman, 1995).

En consecuencia, Goleman (1995) señala que la dicotomía entre lo emocional y lo racional se asemeja a la distinción popular existente entre “corazón” y “cabeza”, existiendo una proporción constante entre el control emocional y el control racional sobre la mente ya que, cuanto más intenso es el sentimiento, más dominante llega a ser la mente emocional y más ineficaz, en consecuencia, la mente racional. La mayor parte del tiempo, estas dos mentes trabajan en estrecha colaboración, aportando cada una distintas formas de conocimiento para guiarnos adecuadamente a través del mundo. Regularmente existe un equilibrio entre la mente emocional y la mente racional, un equilibrio en el que la emoción alimenta y da forma a las operaciones de la mente racional y la ajusta, a veces reprimiendo las entradas procedentes de las emociones.

Del mismo modo según bases neurológicas, también se considera la existencia de dos mentes; las estructuras del sistema límbico pasa a ser considerado como el “cerebro emocional”, mientras que el desarrollo de la neocorteza, encargada de los procesos de razonamiento paso a ser considerada como el “cerebro racional”. En consecuencia, hoy en día se considera que efectivamente el ser humano tiene dos mentes, una emocional, que siente y una racional, que piensa (López y González, 2005). En la figura 1 puede observarse específicamente las áreas en donde se localizan ambas mentes.

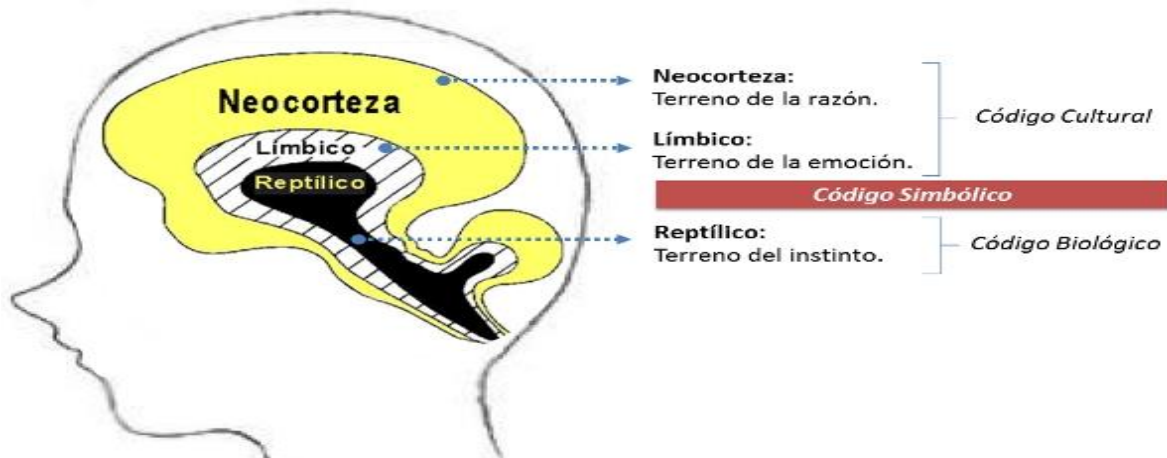


Figura 1. *Mente racional y mente emocional.*

1.6. IMPORTANCIA DE IMPLEMENTAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.

Según Elias, Hunter y Kress (citado en Mestre y Palmero, 2004) señalan que de acuerdo a investigaciones realizadas, uno de los principales objetivos de la educación es realizar esfuerzos en la promoción de competencias sociales y prevención de conductas problemáticas, mediante: estrategias de organización escolar, clima escolar, programas de optimización de competencias sociales, programas de prevención de faltas (agresión, insultos, hostilidad, etc.) y estrategias multicomponentes (por ejemplo, rendimiento académico y conductas prosociales).

Específicamente en investigaciones realizadas por medio de una medición, utilizando el test de Inteligencia emocional Mayer-Solovey (MSCEIT) apuntan a que los alumnos más emocionalmente inteligentes, logran tener mejor adaptación escolar, es decir, estos alumnos son capaz de comprender y regular los procesos emocionales de una manera positiva para su adaptación escolar, lo que contribuye a desarrollarse de forma competente en su entorno socio-escolar (Mestre y Palmero, 2004)

Por consiguiente, es lógico encontrar que alumnos con bajos niveles de inteligencia emocional, presenten mayores niveles de impulsividad y deficiencia en sus relaciones interpersonales, lo cual repercute en el desarrollo de conductas antisociales.

Conjuntamente no debe dejarse de lado lo estipulado en dos de los cuatro pilares de la educación, aprender a vivir juntos y aprender a ser, indicados dentro del Informe de la Comisión internacional para para educación del siglo XXI propuesto por Delors. Por otra parte, la sociedad va adquiriendo conciencia de la relación entre la razón y la emoción a causa de los conflictos y comportamientos desordenados dentro de los entornos educativos, además de manera progresiva dentro la reflexión pedagógica se habla de una formación integral, lo que significa que deben formarse todas las dimensiones de la persona (incluyendo la parte emocional) y atender todos los ámbitos culturales en que se mueve el individuo (Adam, 2007).

A la par continuando con las aportaciones de Adam (2007) apunta que la educación debe contribuir a que cada individuo descubra el estado en que se encuentra y relacionarlo con la calidad de la vida personal, logrando ser consiente del placer de una situación positiva incrementa el goce de vivir y prepara para nuevas emociones. En consecuencia, la educación debe tratar de explicitar las disfunciones personales y sociales que comportan, debe procurar reorientarlas e integrarlas positivamente en el conjunto de la persona.

CAPITULO II. PROCESO EMOCIONAL FISIOLÓGICO.

2.1. EL CEREBRO EMOCIONAL; PARTES DEL CEREBRO QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO EMOCIONAL.

Según Vidales (2006), en el comportamiento emocional del ser humano intervienen distintas estructuras cerebrales y neurológicas para llevar a cabo dicho proceso, entre ellas:

La corteza cerebral. El cerebro es el encargado de activar y regular los aspectos fisiológicos de la emoción.

El hipotálamo. El hipotálamo desempeña distintas funciones en relación a las emociones: su estimulación del hipotálamo anterior produce miedo, la estimulación del hipotálamo medio produce rabia y la estimulación del sector posterior causa curiosidad y alerta, la estimulación eléctrica de varias regiones del hipotálamo produce rabia y finalmente juega un papel primordial en el comportamiento sexual, el hambre y la sed.

La amígdala. Esta parte del cerebro es una parte del sistema límbico que se localiza en la base del lóbulo temporal. Goleman (1996) señala que la amígdala constituye un depósito de memoria emocional, es decir, un depósito de significado por ende el funcionamiento de la amígdala constituye el núcleo de la inteligencia emocional. En consecuencia, una vida sin amígdala es una vida hurtada de significado personal.

Así también continuando con las aportaciones de Vidales (2006) apunta que la extirpación de la amígdala tiene los siguientes efectos:

- Pérdida de miedo y agresividad.
- Hipersexualidad.
- Incapacidad para distinguir un territorio propio del ajeno.
- Interferencia en el comportamiento de evitación.
- Pérdida de la posición social.

El hipocampo. Esta masa celular con forma de caballo de mar se encuentra en las profundidades del cerebro. Conjuntamente el hipocampo, la amígdala y el hipotálamo, siendo partes del sistema límbico, constituyen una parte fundamental en el proceso emocional, siendo la menos importante el hipocampo y el que más influye el hipotálamo.

A la par existen otras partes del organismo que influyen en los cambios que produce una emoción, entre ellos: el sistema nervioso central, el autónomo, el endocrino y los factores aprendidos. En cuanto al sistema nervioso autónomo se ha encontrado que su rama simpática y parasimpática actúa en forma antagónica y complementaria, produciendo los siguientes efectos (Vidales, 2006):

- La excitación del simpático provoca una aceleración en el corazón, dilata la pupila, provoca la dilatación de los vasos capilares superficiales, la contracción de los vasos viscerales y la inhibición de las glándulas salivales.
- La excitación del parasimpático disminuye la frecuencia cardiaca, provoca la contracción de los capilares superficiales, la dilatación de los vasos viscerales, secreción salival, liberación de insulina y erección del pene en el macho.

CAPITULO III. DESARROLLO EN LA SEGUNDA INFANCIA (DE LOS 6 A LOS 12 AÑOS).

En este capítulo se retomará a diversos autores que realizan una descripción enfocada a los aspectos específicos del desarrollo del ser humano, cabe mencionar que el nombre de la etapa a desarrollar depende específicamente del autor que se retome, ya que mientras para algunos de ellos es entendido como segunda infancia, para otros es concebida como un periodo de pubertad y en otros casos el inicio de la adolescencia.

3.1. DESARROLLO AFECTIVO.

En la segunda infancia para Philip (1997) el desarrollo afectivo es uno de los desarrollos más importantes de la persona, ya que está ligado al resto de las manifestaciones del ser humano, como las relaciones sociales, la personalidad, la sexualidad, etc., es decir, las emociones están presentes en todos los ámbitos de la vida, por lo que es de gran importancia la formación de las relaciones afectivas durante los primeros años de vida. Por ende, se puede definir el desarrollo afectivo-emocional como un conjunto de sentimientos, emociones y elementos sociales que configuran la relación del ser humano con su medio personal y social.

Las relaciones humanas toman muchas formas, pero las más intensas, las que producen mayor placer y a veces mayor dolor, son aquellas que tienen que ver con la familia, amigos y personas amadas. Esta etapa se caracteriza por manifestar egocentrismo, que se puede interpretar como con una vivencia más íntima y privada de las emociones, además de adquirir una conciencia de las posibilidades y limitaciones con tendencia a ser cada vez más objetivo y consolidación de identidad. Dicho lo anterior Gonzáles, Muñoz, Bueno, Vilche, Oñate, y Morales (2006) mencionan que la relación entre el niño y el adulto constituye una fuente de transmisión no sólo educativa y lingüística o cultural sino también una fuente de sentimientos morales desde un punto de vista afectivo. Por otro lado, las relaciones sociales entre los propios niños y en parte entre los

adultos y niños constituyen un proceso continuo y constructivo de socialización y no una simple transición en sentido único. Según Delgado y Contreras (2008), **los niños entre los 6 y los 12 años son más conscientes y sensibles a los motivos que subyacen a las acciones, por lo que las opiniones y juicios planteados por las personas más cercanas a él tienen mayor peso que en una etapa anterior. Así la educación que el niño reciba en esta etapa por parte de su familia es crucial, ya que repercute dentro de su regulación emocional y la forma de abordar conflictos, es decir, los padres modulan la emotividad del niño actuando como modelos a seguir.**

Como se mencionó anteriormente uno de los resultados esenciales de las relaciones afectivas es engendrar sentimientos morales específicos de obligación y de conciencia, a esto Freud en 1964 (citado en Gonzales, et. al., 2006) popularizó la noción de la interiorización de la imagen afectiva del padre o de ambos progenitores que se convierte en una fuente de deberes, de remordimientos o incluso de autocastigos. Esta concepción ha sido superada por entenderse que el yo de los padres no puede ser imitado inmediatamente y se convierte en un yo ideal fuente de modelo constructivo y de conciencia moral.

3.2. DESARROLLO PSICOSOCIAL.

A medida que el niño va consiguiendo un aumento de fuerza y de su capacidad física, se vuelve más razonable y lógico a nivel cognitivo, sus capacidades le sirven como soporte para determinados logros psicosociales. Se hacen más independientes, empiezan a tomar sus propias decisiones y a gobernar su conducta experimentan, conjuntamente cada vez existe mayor influencia de otros niños y de los adultos.

Erikson hace un énfasis en la influencia que tiene la sociedad sobre la personalidad del desarrollo, es decir, muestra las influencias sociales y culturales sobre el yo del individuo, plasmándolo en sus ocho etapas de desarrollo, cada

etapa plasma una crisis en la personalidad que involucra un conflicto mayor diferente y una virtud (Martínez, M, 2012).

1. Confianza básica vs desconfianza básica (nacimiento a los 12-18 meses):
La situación de alimentación es un escenario claro en el que la madre establece la mezcla correcta entre confianza y desconfianza. La confianza básica nace de la certeza interior y sensación de bienestar en lo físico y lo psíquico que nace de la uniformidad, fidelidad y abastecimiento de la alimentación, atención y afecto principalmente por parte de la madre. La desconfianza básica se desarrolla en la medida en que no encuentra respuestas a las anteriores necesidades, dándole una sensación de abandono, aislamiento y confusión existencial sobre sí. Virtud: La esperanza.
2. Autonomía vs vergüenza y duda (Infancia: de 2 a 3 años): En esta etapa el niño tiende a explorar y para ello es necesario que haya desarrollado la confianza básica. El niño que tiene un sentimiento de autonomía explorara con tranquilidad, pero el niño que ha desarrollado un sentimiento de duda no explorara nuevas relaciones, se quedara atrapado en la duda. Virtud: El deseo.
3. Iniciativa vs culpa: (de los 3 a los 6 años). Es el conflicto entre el sentido de propósito, el cual le permite a un niño planear y llevar a cabo actividades, y las restricciones morales que éste puede tener sobre tales planes. El niño que ha desarrollado confianza básica, tendrá maro iniciativa para explorar Virtud: El propósito.
4. Industria vs inferioridad (de los 6 años a la pubertad): Aquí el niño aprender a cumplir las demandas del hogar y la escuela, desarrollan un sentimiento de estimación tras la obtención de logros e interacción de los demás, o por lo contrario al no lograrlo puede sentirse inferior a otros. Virtud: la habilidad.
5. Identidad vs confusión de roles (de la pubertad a la temprana edad adulta): Los adolescentes desarrollan un fuerte sentido de ellos mismos, o quedan confundidos acerca de su identidad y de su papel en la vida. El reto

consiste en definir su identidad: “quién soy, de donde vengo, a donde voy”.
Virtud: Fidelidad.

6. Identidad vs aislamiento (temprana edad adulta): La persona busca comprometerse con otras; si fracasa puede sufrir un sentimiento de aislamiento y de absorción de sí misma. Virtud: el amor.
7. Generatividad vs estancamiento (edad adulta intermedia): El adulto maduro asume la responsabilidad el compromiso y la importancia de trabajar. Además se preocupa por consolidar y guiar a la siguiente generación. Virtud: el cuidado.
8. Integridad vs desesperanza (vejez): La persona evalúa su vida y la acepta por lo que es, o puede caer en la desesperación porque no logra encontrar un significado a la vida. Virtud: la sabiduría.

No obstante Erikson en 1963 (citado por Gonzáles et. al., 2006) comparte que la segunda infancia es un periodo tranquilo emocionalmente y productivo en el que el niño está dispuesto a dedicarse a unas habilidades y tareas dadas, intentando dominar muchas habilidades y desarrollar su propio autoconcepto. Por otro lado, el incremento de la comprensión emocional permite una mejor apreciación de las causas de las emociones, una mejor reorientación de las mismas y un mejor autocontrol. Al mismo tiempo, el niño toma conciencia de que pueden sentirse diferentes con emociones simultáneamente y de que sus compañeros y adultos las enmascaran o esconden algunas veces para seguir las normas sociales, por consiguiente, las consecuencia de la comprensión emocional son importantes para la interacción social.

3.3. DESARROLLO COGNITIVO.

Para Feldman (2007) la palabra cognición significa literalmente “el acto de conocer o percibir” por ello es de suma importancia conocer y analizar el desarrollo cognoscitivo en esta etapa.

Esta etapa puede considerarse como un periodo en la que se producen muchos cambios cognitivos que convierten a niño en un pensador diferente al de las etapas anteriores: los niños mayores saben más y poseen más recurso para utilizar sus aptitudes. Asimismo aumentan sus conocimientos y su habilidad para percibir la forma en que piensan, comprenden y luego utilizan esas habilidades para resolver problemas prácticos de la vida cotidiana.

En este sentido Piaget (citado en Feldman, 2007) propone la etapa de las operaciones concretas (entre los 7 y 12 años) la cual se estudia por el empleo activo y apropiado de la lógica. Asimismo, se sustenta en los logros de las etapas anteriores y se logran importantes avances en el pensamiento. Los niños y niñas adquieren mayores nociones y superan cualitativamente las posibilidades de su pensamiento, el pensamiento se convierte en lógico. De esta forma en esta etapa comienza el razonamiento, los pensamientos dejan de ser intuitivos. Se aplica la lógica y comienza a pensar en lo posible, su pensamiento ya no sólo se centra en un objeto o hecho, puede establecer relaciones, el pensamiento es reversible, flexible y mucho más complejo.

Para Gonzales et. al. (2006) los principios lógicos en el pensamiento de un niño operacional concreto y formado, pueden observarse a través de los siguientes principios:

- Principio de identidad o de conservación. Un objeto continúa siendo el mismo a pesar de los cambios en su apariencia
- Principio de reversibilidad. Son capaces de retroceder con el pensamiento y relacionar hechos y fenómenos observados con anterioridad con hechos presentes.
- Principio de la reciprocidad. Un cambio en una dimensión puede ser compensado por un cambio en otra. (utilizar el pensamiento para varias circunstancias).
- La clasificación. Pueden organizar objetos en jerarquías de clases. Agruparlos según similitudes o diferencias.

- Seriación. Capacidad de organizar objetos en una serie que sigue un orden (por ejemplo, ordenar por altura creciente).
- Concepto de número. Es una síntesis entre la clasificación y la seriación e implica la conservación. Consistente en comprender y descubrir si un conjunto tiene más o menos elementos que otro.

Incluso la llegada del pensamiento lógico y su aplicación a los problemas concretos permite al niño una interacción y adaptación más objetiva con el entorno y la realidad exterior, el niño se vuelve más reversible, así como también el egocentrismo está disminuyendo igual que el realismo, el animismo y el artificialismo. Asimismo muestra la capacidad de adoptar el papel de los demás, de ponerse en el lugar del otro.

Finalmente se puede concluir que los niños pueden razonar con lógica sobre las cosas y acontecimientos que observan, aunque todavía el pensamiento del niño sigue vinculado a la realidad empírica, pues no solo pueden razonar sobre las cosas que han tenido una experiencia directa, se observa un cierto progreso en sus pensamientos. Aunque esta inteligencia está limitada por el carácter concreto de las operaciones están ligadas al presente inmediato, ya que permanecen dependientes de la acción y de las situaciones.

3.4. DESARROLLO FÍSICO.

Coleman y Hendry (2003) consideran esta etapa como la pubertad puesto que la palabra deriva de la *pubertas* latina, que significa edad de la madurez. Por tanto, la pubertad se debe ver como un acontecimiento en la vida física del cuerpo con importancia. Sin embargo, esta etapa se acompaña no solo en el sistema reproductivo y en las características sexuales secundarias del individuo, sino el funcionamiento del corazón y así del sistema cardiovascular, en los pulmones, que afectan a su vez al sistema respiratorio, en el tamaño y la fuerza de muchos de los músculos del cuerpo.

En particular uno de los numerosos cambios es el “estirón” a este término normalmente se le considera como la tasa acelerada de aumento en talla y peso que se produce durante la adolescencia temprana. Es esencial tener presente que hay grandes diferencias individuales en la edad del comienzo y la duración del estirón incluso entre los niños perfectamente normales, de este modo se estandarizo que los niños el estirón puede comenzar ya a los 9 años de edad pero también retrasarse hasta los 15. De este modo para Gonzáles, Garza, Chong y Martínez (2008), dentro de los cambios más observados ocurre el ensanchamiento de los hombros y sus rasgos faciales se tornan más angulosos así mismo va dando paso al desarrollo del pene y de los testículos, a la aparición del vello axilar y púbico y cambio de voz. Mientras que las niñas el mismo proceso puede comenzar a los 7 u 8 años o no hacerlo hasta los 12 o13 o incluso 14. El efecto del aumento de producción hormonal se va manifestando en el ensanchamiento de la cadera, aumento de tamaño de los pechos, acompañado también del crecimiento de vello púbico, posteriormente en esta etapa comienza la menstruación. Por otro lado, los cambios de la estructura facial adquieren formas más suaves y redondeadas.

Acosta (2011) en coordinación con la secretaria de salud, establecen medidades de peso y estatura para hombres y mujeres, según sus edades mismas que van desde un recién nacido hasta los 18 años, como se muestra en la figura 2.

EDAD	CHICOS		CHICAS	
	PESO	TALLA	PESO	TALLA
Recién nacido	3,47	50,06	3,34	49,34
3 meses	6,26	60,44	5,79	59,18
6 meses	8,02	66,81	7,44	65,33
9 meses	9,24	71,1	8,03	69,52
1 año	10,15	75,08	9,60	73,55
2 años	12,70	86,68	12,15	85,4
3 años	14,84	94,62	14,10	93,93
4 años	16,90	102,11	15,15	101,33
5 años	19,06	109,11	17,55	108,07
6 años	21,40	115,4	20,14	114,41
7 años	23,26	120,40	23,27	120,54
8 años	25,64	126,18	26,80	126,52
9 años	28,60	131,71	30,62	132,40
10 años	32,22	136,53	34,61	138,11
11 años	36,51	141,53	38,65	142,98
12 años	41,38	146,23	42,63	149,03
13 años	46,68	156,05	46,43	154,14
14 años	52,15	160,92	49,92	157,88
15 años	57,49	168,21	53	160,01
16 años	62,27	171,40	55,54	160,68
17 años	66,03	173,23	57,43	160,72
18 años	68,19	174,10	58,55	160,78

Figura 2. Medidades de peso y estatura para hombres y mujeres, desde un recién nacido hasta los 18 años de edad.

Finalmente se concluye que la salud en este periodo de la vida es un factor importante del desarrollo físico, dado que los niños saludables son más capaces de participar en actividades físicas, cognitivas y sociales del mundo que los rodea. Como muchas de las actividades que acontecen en la escuela reflejan la conciencia de las necesidades físicas.

CAPITULO IV. RELACIONES INTERPERSONALES.

4.1. ¿QUÉ SON LAS RELACIONES INTERPERSONALES?

El grado en el que los individuos se desarrollan hacia la congruencia y adaptabilidad depende en gran medida de la calidad de sus relaciones interpersonales. Tales relaciones, si se forjan y desarrollan de manera positiva, permiten al ser humano crear relaciones sociales constructivas y útiles, así al momento de interactuar con otros logran comprender por qué su semejante cree y siente lo que cree y siente (Reeve, 2003).

López y González (2005) consideran que las relaciones interpersonales y/o sociales son las capacidades que permiten al individuo realizar un mejor manejo y vivencia de las relaciones que componen el entorno. Es decir, las relaciones interpersonales apoyan a la realización en el menos tres formas en específico: ayuda a otros, libertad para aprender del otro y definición del yo. Conjuntamente este tipo de relaciones en su más amplia forma objetiva se caracterizan por gozar de calidez, sinceridad, aceptación y honestidad hacia el otro y comprensión.

Por su parte Howard Gardner (citado por López y Gonzáles, 2005) tras realizar múltiples estudios en el ámbito de la educación, planteó la necesidad de construir un nuevo sistema de evaluación en el cual pudieran percibirse los talentos personales de los niños. Posterior a ello, definió un modelo en el que en el que incluyó el concepto de inteligencias personales múltiples, que dividió en dos categorías básicas de inteligencia: inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal. La primera está enfocada a aquella capacidad de entender a los demás y en ello intervienen factores como la motivación, la forma de funcionar y trabajar en grupo. La segunda es la capacidad de estructurar un modelo realista de sí mismo y lograr desempeñarse satisfactoriamente.

4.2. CONDUCTAS ASERTIVAS.

Para Hare (2003) la asertividad es la habilidad personal que nos permite expresar sentimientos, opiniones y pensamientos, en el momento oportuno, de la forma adecuada y sin negar ni desconsiderar los derechos de los demás. Es decir, nos referimos a una forma de interactuar efectivamente en cualquier situación que permite a la persona ser directa, honesta y expresiva. De este modo, el principio de la asertividad es el respeto profundo del yo, sólo al sentar tal respeto, podemos respetar a los demás. Mucha gente necesita aprender sus derechos personales, como expresar pensamientos, emociones y creencias en formas directas, honestas y apropiadas sin violar los derechos de cualquier otra persona. La esencia de la conducta asertiva puede ser reducida a cuatro patrones específicos: la capacidad de decir "no", la capacidad de pedir favores y hacer requerimientos, la capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos, y la capacidad de iniciar, continuar y terminar conversaciones.

Asimismo, Ramírez (2008) menciona que dentro de las conductas asertivas más importantes que ayudaran al alumno a ser oportuno en su entorno, se encuentran las siguientes: ser apropiado ya que se refiere a hacer las cosas en forma y tiempo puesto que se debe modular la manera de hablar de acuerdo a la acción, persona y circunstancia, el tiempo se debe elegir de manera puntual y oportuna para enseñar, sugerir, regalar, insistir o llamar la atención, por otro lado el lugar que se elige para hablar depende de la circunstancia y es el más importante como todo lo anterior ya que si se observan o se evidencia, puede verse como ofendidos los derechos de las demás personas u ofender a la persona misma en forma física, de este modo es muy importante modular la voz, cambiar los tonos de volumen de acuerdo al mensaje con determinadas personas, para así dar con precisión el mensaje que se quiere dar. Posteriormente es de suma importancia saber escuchar a los demás, ya que la mayoría de las personas están muy interesadas en hablar, hablar y seguir hablando pero muy pocas veces están interesadas en escuchar, de este modo para saber escuchar y entender los mensajes, se necesita pasar por un proceso de comunicación el cual tiene que ser

activo esto quiere decir que el interlocutor se involucra poniendo atención, y sobre todo estar en una actitud positiva, receptiva, de lo contrario no hay diálogo. Por otro lado es indispensable tomar en cuenta dos requisitos fundamentales para que la comunicación se dé con asertividad, en primer lugar evitar todo sentimiento, pensamiento o actitud de superioridad de entrada en la comunicación, ya que esto bloquea la misma recepción y la emisión del mensaje y piqué segundo lugar hay que evitar toda actitud de minusválido, es decir de no asertivo, de no saber ni que decir ni como decirlo. Así como saber expresarse, es de suma importancia ya que en algunas ocasiones las personas se ponen a la defensiva sin decirlo, pero lo demuestra, siempre y cuando hablemos con las palabras y las ideas bien claras en la mente, esto es lo que puede suceder frecuentemente. Es por ello que se tiene que pensar, ¿qué es lo que más me gustaría escuchar?, para decirlo en la misma forma, no importa si estamos molestos, enojados y resentidos.

Por su parte M. J. Smith hizo celebres los llamados derechos asertivos (citado por Prieto, 2011):

1. Tienes derecho a juzgar los comportamientos propios comportamientos, sentimientos y emociones, así como asumir la responsabilidad de su iniciación y consecuencias.
2. Tienes derecho a no dar excusas, ni razones para justificar los comportamientos propios.
3. Tienes derecho a juzgar, evaluar y encontrar soluciones a los problemas de otras personas.
4. Tienes derecho a cambiar de parecer.
5. Tienes derecho a cometer errores y también a hacerte responsables de ellos.
6. Tienes derecho a decir “no sé”.
7. Tienes derecho a ser independiente de los deseos, necesidades y preferencias de otras personas.
8. Tienes derecho a tomar decisiones ajenas a la lógica.
9. Tienes derecho a decir “no entiendo”.

10. Tienes derecho a decir “no quiero”.

Podemos concluir que si queremos mejorar la comunicación y nuestras relaciones interpersonales necesitamos hacer lo siguiente: hacerle saber mi opinión con respeto, sin ironía, sarcasmo, burlas ni humillación, pedir siempre las cosas de buen tono emocional y volumen de voz, sin gritos ni gestos con cortesía, y mucho menos con un tono de mandato ni amenazas, es decir como una petición; por favor y gracias, asimismo señalar las conductas con objetividad, sin explosiones emotivas ni agresivas, no señales en forma generalizada por un solo hecho verifica, y así se podrá tener conductas más asertivas y un buen manejo de las acciones ante el contexto.

4.3. DESARROLLO DE EMPATÍA.

Según López y González (2005) la empatía es considerada como una habilidad social base para el desarrollo satisfactorio de éstas, es decir, implica el desarrollo de habilidades que permitan tener conciencia de los sentimientos, las necesidades y preocupaciones de los otros. En otras palabras, implica la facilidad para ponerse en los zapatos del otro, y ser capaz de mirar desde la perspectiva del otro. Las personas que tienen un buen nivel de empatía se les facilita construir, mantener, enriquecer y disfrutar las relaciones, ya que se convierten en buenos comunicadores en el momento de compartir la información que desean.

Cabe resaltar que ser empático no significa estar de acuerdo con la otra persona, tampoco supone abandonar las propias convicciones y asumir las de los otros, sino que ser empático implica diferenciarse de la otra persona, pero estableciendo relaciones entre las experiencia ajenas y las propias (Prieto, 2011).

En cuanto a la importancia del desarrollo de empatía en alumnos y docentes dentro del entorno educativo, Martínez y Pérez (2011) señalan que un centro educativo en donde existe una falta de calidez, hospitalidad y empatía, se reflejan negativamente en los alumnos, ya que la empatía permite acercarse al otro, sintonizar con él y, por tanto, es un aspecto clave en las relaciones que se

generan dentro de la educación. En otras palabras, favorece la relación entre alumno-alumno y alumno-profesor.

Entonces la manera en como el infante puede experimentar empatía, es cuando tiene la capacidad de centrar su atención en el otro y no solo en sí mismo, convirtiéndose en una herramienta social que le permite manejar una mejor interacción y por lo tanto desarrollar mejores relaciones. Igualmente la empatía sensibiliza a las personas, permitiéndoles leer las emociones del otro y las señales no verbales que proporcionan en la mayoría de los, aún más información que de manera verbal (López y González, 2005).

4.4. DESARROLLO DE LOS CRITERIOS DE DECISIÓN MORAL SEGÚN PIAGET

Piaget en 1932 (citado en Perinat, 2007) afirma que: “toda moralidad consiste en un sistema de reglas y la esencia de toda moralidad debe ser hallada en el respeto que el individuo adquiere por estas reglas” (p.391). Siguiendo esta idea, comprendemos que para él hay una fuerte vinculación entre la moralidad humana y las reglas, al estudiar cómo niños y niñas se relacionan y comprenden las reglas. Continuando con las aportaciones de Piaget, éste concluye que hay dos tipos de moral: la de coerción y la de consenso cooperativo:

- I. A la primera la denomina heterónoma, es decir, su significado se impone a la conciencia desde afuera; de hecho, viene impuesta por la autoridad del adulto, dicha etapa se ubica entre los 2 y 7 años y la pone en relación directa con el egocentrismo que predomina en esta fase de la vida. Un ejemplo claro de la Moral heterónoma: han roto tazas-deben ser castigados.
- II. La segunda moral es denominada autónoma: nace de dentro y se ha gestado en el seno de una reflexión e intercambio de puntos de vista entre iguales, dando inicio a esta etapa a los 7 años junto con las operaciones concretas.

De este modo se expone que la única forma de que surja la conciencia de la regla es por regularidad. La regularidad es lo necesario, lo indispensable para que surja la conciencia e interiorización de la regla, sin la sensación de regularidad, la obligación no aparece y la obligación es la base de toda norma, de toda regla. Por ende, el primer paso para que exista conciencia de la necesidad de normas y posteriormente de la interiorización de normas es el respeto unilateral, del menor al adulto y sus reglas, el segundo paso y el más importante para una sociedad civilizada y consensuada, es el respeto mutuo. El niño a medida que crece y es capaz de tener conciencia de la necesidad de normas sociales positivas colabora y coopera sin necesidad de ser obligado, el respeto mutuo implica la autonomía dentro de un grupo social con normas adecuadas a todos y a las circunstancias o situaciones determinadas, no a un grupo o individuo que esté por encima de otros. Es en ese momento cuando aparece la moral autónoma, la conciencia de que por encima de las normas y las reglas están las personas y por ello es necesario adecuarlas y cambiarlas, modificarlas o detallarlas para ser equitativos y respetuosos con todos, no con las reglas, con las personas (Piaget, citado en Perinat, 2007).

Por otro lado, la existencia de un posible camino psicogenético en el desarrollo de la moralidad infantil que iniciaría con la anomía, pasaría por la heteronomía, para llegar a la autonomía. ¿Pero, cuál es el significado etimológico de estos términos? El sufijo nomía, común a los tres años, proviene del término griego nomos y significa «regla». Así, debido a la presencia del prefijo a, la a-nomía se refiere a un estado de ausencia de reglas, característico, por ejemplo, de los recién-nacidos que no conocen a las reglas de la sociedad. Por otro lado, el prefijo hetero significa «varios», lo que permite la comprensión de la hetero-nomía como un estado en que las criaturas ya perciben la existencia de reglas, de cosas que pueden hacerse y cosas que no pueden hacerse; pero el origen de estas reglas es externo, se halla en los otros, en los adultos. Finalmente, la auto-nomía, significa que el sujeto sabe que existen reglas para convivir en sociedad, pero su origen se halla en él mismo, como sugiere el prefijo auto. Sin embargo, es necesario explicar que el principio de autonomía no presupone un sujeto que actúa y piensa

solamente de acuerdo con sus propias ideas, sin considerar en absoluto las de los otros. Si esto fuera así, nos encontraríamos ante un tipo de sujeto en un estado de anomía, totalmente egocéntrico, al no considerar a los demás en sus actos y juicios (Araújo,2000).

Asimismo, Araújo (2000) considera que la autonomía moral presupone una capacidad racional del sujeto que le permite comprender las contradicciones de su propio pensamiento, y también comparar sus ideas y valores con los de otras personas, estableciendo criterios de justicia e igualdad, que muchas veces le llevarán a oponerse a la autoridad y a las tradiciones de la sociedad para decidir entre lo que considera correcto y lo que considera equivocado. Por ello, el sujeto autónomo no es egocéntrico y es aquel que juzga y actúa racionalmente, considerando, al mismo tiempo, los derechos de los otros y los suyos propios, basándose en principios de justicia. En cuanto a la heteronomía, es característica de otro tipo de sujeto, alguien que actúa y piensa siempre de acuerdo con las ideas de otras personas. Dado que el origen de las reglas es externo, para este sujeto son correctos los juicios y las acciones vinculadas a lo que dicen los mayores, los padres y madres, los maestros y maestras, la religión, los políticos.

4.5. MANEJO DE CONFLICTOS.

Cuando hablamos de los conflictos, los presentarlos como situaciones negativas, dolorosas, incluso a veces traumáticas. De este modo para Pérez y Pérez (2011) menciona que un conflicto es una incompatibilidad entre conductas, percepciones, objetivos y/o afectos entre individuos y grupos, que definen estas metas como mutuamente contrarias, cabe mencionar que pueden existir o no una expresión agresiva de esta incompatibilidad. Consecuentemente dos o más partes perciben que todo o en parte tiene intereses opuestos y así lo expresan. Ciertamente pueden existir tipos de conflictos, como los siguientes:

- Conflictos intrapersonales. Este tipo de conflictos remite al conflicto interior con uno mismo. En diversas ocasiones, nos debatimos entre aquello que

queremos y aquello que debemos, conviven en nosotros alternativas que se presentan como dilemáticas.

- Conflictos interpersonales. Se refieren a los conflictos que existen entre dos o más personas porque existen intereses, necesidades, opiniones, y valores opuestos; o bien aspectos socioemocionales que les generan conflictos.
- Conflictos organizacionales. Son los conflictos que tienen lugar entre las diferentes áreas u objetivos aparentemente contrapuestos.

Asimismo un conflicto puede ser de dos maneras: positivo o negativo:

- Positivo. El conflicto en las organizaciones puede ser una fuerza positiva, la aparición y solución puede conducir a un resultado constructivo del problema. Asimismo la necesidad de solucionar el conflicto lleva a que la gente busque formas de cambiar cómo hace las cosas, el proceso de solución de conflictos es un estímulo para el cambio positivo dentro de la organización.
- Negativo. Ante el conflicto se pueden presentar efectos negativos importantes, con lo que desvía los esfuerzos para el logro de las metas y agota los recursos, en particular el tiempo. Si son graves las opiniones, ideas y creencias enfrentadas, afectan también, el bienestar psicológico de las personas ocasionando altos niveles de resentimiento angustia, tensión, ansiedad y estrés. Estos sentimientos se derivan de la amenaza que representa el conflicto para el sistema de creencias personales. Durante un período amplio, el conflicto quizás dificulte la creación y el mantenimiento de relaciones de apoyo y confianza, muchas veces se visualiza el conflicto negativo como una batalla que se lleva a cabo con un gran costo personal, produce resultados negativos e incluso llega a ser irremediable. En general, los conflictos negativos profundos y duraderos que no se intentan resolver, llegan a desatar importantes grados de agresión entre los involucrados.

Posteriormente para Baron (2006) los elementos intervinientes que se presentan en un conflicto son:

- Características personales. Dado que las partes que dirimen los conflictos son personas, las actitudes y características personales de cada uno frente al conflicto incidirán en el mismo (sensibilidad, dureza, objetividad, autocrítica, reflexión, etc.).
- Emociones. Atravesar por un conflicto genera emociones, por la tensión entre el acuerdo y desacuerdo propio de la situación de conflicto. (aceptación, rechazo, enojo, agresión, sumisión, etc.). <
- Contexto. El grupo, la familia, la organización en la que se manifiesta el conflicto “enmarcan” la situación y delimitan las posibilidades. El contexto indica qué es permitido o no, qué es conveniente o no, y qué consecuencias pueden tener nuestras acciones.
- Historia. Los conflictos, tienen su propia “evolución” hasta convertirse en tales. Son el resultado de la historia entre las partes. Esta historia, sea positiva o negativa, influirá en la posibilidad de abordaje del mismo.
- Terceros. En la resolución de un conflicto siempre hay más implicados que las partes en cuestión. Las personas del entorno que rodean la situación también se ven afectadas, de algún modo. Por esto es que tanto amigos, familiares, colaboradores, suelen intentar influir, persuadir, aconsejar, exhortar, tanto explícita como implícitamente. <
- Recursos. Al afrontar un conflicto contamos con diversos recursos: los externos tales como: el tiempo, el dinero, la cercanía de los centros de poder, los procedimientos de trabajo, los bienes y los internos tales como la paciencia, la inteligencia, la fuerza, la capacidad para relacionarse, la creatividad para “echar mano” a otros recursos, etc.

Una vez claro, lo que representa un conflicto y sus partes lo más relevante es la forma de resolverlo, para ello se debe pensar en la respuesta a la preguntas ¿Qué hago yo, cómo lo manejo, de qué manera puedo convertir esa situación es una oportunidad o al menos, minimizar el impacto negativo que ella

puede ejercer sobre mí? Pero frecuentemente nuestras emociones y deseos pueden dificultar las comunicaciones entre las partes que interactúan en una negociación. Conocer nuestro estilo de manejo de conflictos nos ayuda a aprender cómo nos comportamos durante situaciones tensas, para desarrollar así, mediante conocimiento y práctica, mejores estrategias para el manejo de situaciones conflictivas. Descubrirlo resulta importante para mejorar nuestra efectividad profesional y personal.

De este modo Rodríguez (1998) menciona que un conflicto comienza cuando una parte, de modo intencional o no, invade o afecta negativamente algún aspecto psicológico, físico o territorial de la otra el daño puede ser real (objetivamente comprobable) o puede ser solamente percibido por la parte afectada (daño subjetivo) cual sea el modo, el establece seguir un proceso de 4 etapas para la resolución de conflictos las cuales se presentan a continuación:

- I. Etapa 1. Conocimiento en esta etapa las partes toman conocimiento de la confrontación, que es uno de los primeros indicios de existencia del conflicto. Se reconocen necesidades o valores incompatibles a través de un posicionamiento. Hay una alta energía emocional en esta etapa: miedo, agresión o ataque o una reacción de autodefensa.
- II. Etapa 2. Diagnóstico en esta etapa se evalúa si el conflicto es de necesidades o valores. Si el conflicto tiene consecuencias concretas y tangibles para las partes, es decir, si afecta el tiempo, dinero, los recursos, entonces es de necesidades. Si ataca el respeto, la imagen profesional, el status, o los intangibles es un conflicto sobre valores.
- III. Etapa 3. Reducción esta etapa envuelve la reducción del nivel de energía emocional, y la comprensión de las diferencias. Incluye un compromiso de ambas partes para acordar reducir las conductas y actitudes negativas de uno hacia el otro. Consiste en explorar las diferencias y generar respeto mutuo.
- IV. Etapa 4. Solución esta etapa comprende la visualización de las alternativas de soluciones al conflicto, y el establecimiento de acuerdos

sobre los cursos de acción posibles, que satisfagan los intereses de ambas partes.

Finalmente, para el manejo de conflictos para ser una práctica de alto nivel, requiere asertividad, empatía, prudencia, respeto, altruismo, condescendencia, autocrítica, disciplina y capacidad de renuncia, estas cualidades son productos de un largo proceso de educación y/o reeducación. Quien es egoísta, inseguro y explorador, no será buen negociador en caso de conflicto, de este modo se tiene conductas positivas y negativas las cuales se muestran en la figura 3.

DEBE HACERSE	NO DEBE HACERSE
– Entender el conflicto como algo natural.	– Evitar el conflicto.
– Afrontar los conflictos de manera inmediata.	– Dejar que el tiempo los solucione.
– Intentar analizar y comprender el problema y hacerse entender.	– No prestar atención al problema.
– Escuchar activamente.	– Interrumpir a quien está hablando.
– Identificar las necesidades e intereses de cada parte.	– No tener en cuenta los intereses y necesidades de la otra parte.
– Argumentar en primera persona (yo he entendido...).	– Partir de suposiciones y tratar de hacer juicios o culpabilizar a los demás.
– Tener en cuenta las reacciones emocionales.	– Dar riendas sueltas a las emociones.
– Centrarse en el problema y no en la persona.	– Centrarnos en los rasgos de las personas y no en el problema.
– Mantener una actitud abierta para buscar soluciones.	– Imponer nuestro punto de vista desde una postura cerrada.
– Verificar si se ha entendido el mensaje.	– No verificar si se ha entendido el mensaje.
– Solicitar ayuda en caso de necesitarla.	– Imponer un acuerdo.

Figura 3. Conductas positivas y negativas para enfrentar y solucionar un conflicto.

CAPÍTULO V. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA EDUCACIÓN

5.1. COMPETENCIAS ACADÉMICAS Y SOCIALES.

Dentro del Plan de estudios 2011 de Educación Básica se define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, esto con la intención de contribuir de forma satisfactoria la formación de los ciudadanos que requiere la sociedad mexicana del siglo XXI.

Así entonces siguiendo con lo que se postula dentro del Plan de Estudios 2011 (Secretaría de Educación Pública, 2011), específicamente abarcando lo establecido sobre las competencias para la vida, se menciona que estas movilizan y dirigen todos los componentes (conocimiento, habilidades, actitudes y valores) hacia la consecución de objetivos concretos. En otras palabras, ser una persona competente implica poner en práctica los conocimientos y habilidades que se posee. Por ende, las competencias que a continuación se presentarán, deberán desarrollarse en los tres niveles de educación básica y a lo largo de la vida:

- Competencias para el aprendizaje permanente. Para lograr desarrollarlas, requiere otras habilidades, tales como: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.
- Competencias para el manejo de información. Para ello se requiere: identificar lo que se necesita saber, aprender a buscar, identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información.
- Competencias para el manejo de situaciones. Para lograr estas competencias, se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre y llevar a buen término procedimientos: tener control de tiempo, propiciar cambio y afrontarlos; tomar decisiones y afrontar las consecuencias de estas, manejar el fracaso, la frustración y la desilusión, además de actuar con autonomía en el diseño de proyectos de vida.

- Competencias para la convivencia. Para su desarrollo se requiere: ser empático, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo, trabajar de forma colaborativa, tomar acuerdos y negociar con otros, crecer con los demás, reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.
- Competencias para la vida en sociedad. Su desarrollo requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; actuar en base a la democracia, la libertad, la paz y derechos humanos. Además de participar bajo las implicaciones sociales del uso de la tecnología y combatir la discriminación y racismo.

Por otra parte, en cuanto al perfil que se establece de igual manera en el Plan de Estudios 2011. Educación básica, se describen los rasgos deseables que los estudiantes deben mostrar al término de su educación básica, como garantía de que podrán desenvolverse de forma satisfactoria en el ámbito que decidan continuar su preparación. Consecuentemente el alumno debe mostrar los siguientes rasgos (SEP, 2011):

- a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para poder comunicarse de forma clara y fluida, así como interactuar en distintos contextos sociales y culturales. Asimismo, poseer herramientas básicas para comunicarse en inglés.
- b) Argumenta y razona situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones.
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.

- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

5.2. PRINCIPALES PROBLEMAS DE INTERACCIÓN DENTRO DEL CONTEXTO EDUCATIVO.

Los momentos de interacción en el aula son muchos y variados. Por ende las interacciones sociales corresponden a las vivencias cotidianas, de este modo el lugar donde pasan la mayor parte del día es en la escuela, por consiguiente aquí se destacan y desarrollan las relaciones entre alumnos de la misma edad o aún más grandes, tomando en cuenta que cada uno posee defectos y virtudes y que tienen vivencias particulares, es por ello que cada uno elige ser como quiere ser.

En un grupo se producen comportamientos, conflictos e influencias de la sociedad y cultura y estos se reflejan a través de la interacción, en cómo se hablan, así como sus acciones, actitudes y comportamiento dentro de la misma, a su vez este ambiente tiene que ser agradable, por otro lado, si esto no se cumple quedará un ambiente contrario y lleno de problemas los cuales se retoman por distintos autores y se presentan a continuación.

5.2.1. AGRESIVIDAD.

El problema de la agresividad infantil es uno de los trastornos que más invalidan a padres y maestros junto con la desobediencia. A menudo nos enfrentamos a niños agresivos, manipuladores o rebeldes dentro de un aula de clases.

Para Zaczyk (2002) la agresividad aparece cuando provocamos daño a una persona u objeto. La conducta agresiva es intencionada y el daño puede ser físico o psíquico. En el caso de los niños la agresividad se presenta generalmente en forma directa ya sea en forma de acto violento físico (patadas, empujones, etc.) como verbal (insultos, palabrotas). Pero también podemos encontrar agresividad indirecta o desplazada, según la cual el niño agrede contra los objetos de la persona que ha sido el origen del conflicto, o agresividad contenida según la cual el niño gesticula, grita o produce expresiones faciales de frustración, independientemente del tipo de conducta agresiva que manifieste un niño el denominador común es un estímulo que resulta nocivo o aversivo frente al cual la víctima se quejará, escapará, evitará o bien se defenderá. Los arrebatos de agresividad son un rasgo normal en la infancia, pero algunos niños persisten en su conducta agresiva y en su incapacidad para dominar su mal genio. Este tipo de niños hacen que sus padres y maestros sufran, siendo frecuentemente niños frustrados que viven el rechazo de sus compañeros no pudiendo evitar su conducta.

De este modo se puede concluir que un comportamiento excesivamente agresivo en la infancia si no se trata derivará probablemente en fracaso escolar y en conducta antisocial en la adolescencia y edad adulta porque principalmente son niños con dificultades para socializarse y adaptarse a su propio ambiente, Por tanto, el comportamiento agresivo complica las relaciones sociales que va estableciendo a lo largo de su desarrollo y dificulta por tanto su correcta integración en cualquier ambiente.

5.2.2. INDISCIPLINA

Dentro de los temas importantes a tratar con el docente y padre de familia es el de la disciplina. Éste resulta de interés particular y de constante actualidad, pues constituye una de las variables que tiene relación con el éxito de la enseñanza y el aprendizaje.

Es por ello que en el ámbito educativo para Marquez, Diaz y Cazzato (2007) la disciplina escolar se entiende como el conjunto de normas que regulan la convivencia en la escuela a este conjunto de normas se refiere tanto al mantenimiento del orden colectivo como a la creación de hábitos de organización y respeto entre cada uno de los miembros que constituyen la comunidad educativa.

Por el contrario, hoy en día es muy común dentro del salón de clases encontrarse con la indisciplina, con acciones como: palabras, actitudes, gestos y reacciones que obstaculizan las normas disciplinarias vigentes en un centro de enseñanza, o que representan atentados contra la moral, la autoridad, el orden y las tradiciones de la institución, no hay duda de que los actos de indisciplina, principalmente cuando son intencionales y frecuentes, son perjudiciales a la moral de una institución. De este modo deben, ser combatidos y eliminados. Pero estos actos de indisciplina son, casi siempre, consecuencias inevitables de condiciones y factores desfavorables que están actuando sobre el psiquismo de los educandos, amenazando desintegrar su personalidad y desajustarlos a la vida escolar (Marquez, Diaz, y Cazzato, 2007).

Por otro lado, se puede decir que la falta de conformidad con las normas de disciplina vigentes en las instituciones se puede atribuir también, en muchos casos, a la inmadurez de los alumnos: su inteligencia no está todavía en condiciones de comprender las razones más profundas que dictan las normas vigentes; su poca experiencia no les permite aún prever y calcular las consecuencias de todas sus palabras, actos y actitudes; su poca edad no les hace posible todavía desarrollar el control mental necesario para una conducta reglada

y satisfactoria. Solamente el tiempo, la experiencia, el ambiente educativo y la aclaración progresiva de los hechos por la comprensión y por la reflexión podrán engendrar en su mente inmadura ese control reflexivo e interior que facilita una conducta consciente y disciplinada. Corresponde a la escuela favorecer y estimular esa progresiva maduración interior de los escolares, sin perjudicar la evolución sana y normal de su personalidad.

5.2.3. FALTA DE VALORES

Los valores son de gran importancia en nuestra sociedad, ya que son necesarios para poder vivir en una ambiente agradable e íntegro, de esta manera dentro del aula de clases día a día se ven reflejados en los comportamientos de cada uno de los alumnos de manera favorable o desfavorable.

Cardona (2000) define a los valores como principios que dirigen y regulan el actuar de los seres humanos en cualquier momento o situación, son dinámicos debido a que tienen un origen histórico y cambian según las circunstancias o el contexto social." Por lo tanto, es primordial trabajar tanto los aspectos cognitivos, afectivos y procedimentales de igual forma para lograr formar en la persona un desarrollo íntegro. Cabe destacar que dentro de los principales valores se encuentra la responsabilidad, honestidad, respeto, humildad, solidaridad, amistad, amor, igualdad, equidad y cuidado al medio ambiente, y que como resultado la escuela es un espacio privilegiado para potencializarlos y a su vez que se haga realidad la socialización, la transmisión de valores prácticos de convivencia; respeto entre sexos, cooperación, tolerancia, la capacidad de trabajar en equipo y el desarrollo del juicio moral. A todo esto, se muestra que no es una tarea fácil, los docentes no son los únicos que educan en valores; comparten esta delicada tarea con las familias, la sociedad y los medios de comunicación.

Por otro lado, desafortunadamente en la actualidad se están siendo perdidos ya que muestran conductas inapropiadas dentro del aula de clases, es por ello que

Rodríguez (2013) menciona que hoy en día se presenta con mayor frecuencia los antivaleores, es decir:

- La deshonestidad: Es ser falso, ficticio, cuando alguien miente, roba, engaña o hace trampa y no respeta a la persona en si misma ni a los demás, busca la sombra, el encubrimiento, el ocultamiento.
- Arrogancia: El estado de estar convencido del derecho a situarse por encima de los otros. El arrogante (o soberbio) pretende ser superior a los demás, y desdeña la humildad, no admite sus propios límites.
- Odio: Sentimiento negativo, de profunda antipatía, disgusto, aversión, enemistad o repulsión hacia una persona, cosa, situación o fenómeno, así como el deseo de evitar, limitar o destruir aquello que se odia.
- Guerra: enfrentamiento organizado de grupos humanos armados, con el propósito de controlar recursos naturales o humanos.
- Irrespeto: Es no tratar a los demás de acuerdo con la dignidad que le corresponde. Las faltas de respeto voluntarias son injusticias. La dignidad requiere de los demás un comportamiento adecuado que conduzca a un ambiente cordial, amable y armónico.
- Irresponsabilidad: acción que lleva consigo, el no cumplimiento de un acto u obligación asumida de manera voluntaria u obligatoria, pero en cada caso, supone el desarrollo de una tarea o labor que compromete de nosotros una determinada función esperada o determinada previo acuerdo.
- Soberbia: Sentimiento de valoración de uno mismo por encima de los demás, sobrevaloración del yo respecto de otros, es un sentimiento de superioridad que lleva a presumir de las cualidades o de las ideas propias y menospreciar las ajenas.
- Intolerancia: Se define como la falta de la habilidad o la voluntad de tolerar algo. Y la intolerancia social es aquella mediante la cual el individuo quiere que solo su opinión sea escuchada y no acepta las ideas de los demás.

- Enemistad: Es la relación contraria a la amistad, la cual consiste en una aversión, no necesariamente mutua, aunque sí frecuentemente, entre varias personas. Se manifiesta con la envidia.
- Envidia: Un sentimiento experimentado por aquel que desea intensamente algo poseído por otro, la base de la envidia es el afán de poseer y no el deseo de privar de algo al otro.
- Infidelidad: Se define como un acto de traición hacia la pareja; traición en la confianza depositada en ella (o él), de la cual no es posible repararse, no trata simplemente del engaño entre parejas. También está las consecuencias sobre hijos, familiares y amigos que en ocasiones sufren los resultados de estos actos.
- Pereza: Reticencia o el olvido en realizar acciones, movimientos o trabajos. Todos los seres vivos que se mueven, tienden a no malgastar energías si no hay un beneficio, que no tiene por qué ser [seguro](#) e inmediato: puede ser algo probable o que se obtendrá en un futuro.
- Suciedad: Acción y efecto de abandonar o abandonarse. Manchas, impurezas y falta de aseo

Mismos que crean un ambiente desagradable, y como consecuencia se logra un descontrol en el grupo y una evidente falta de valores ya que esto se verá reflejado en su aprendizaje y sus conductas.

CAPÍTULO VI. MARCO CONTEXTUAL.

6.1. ANTECEDENTES Y UBICACIÓN.

El municipio de Atlautla se encuentra situado en la región suroeste de la faja volcánica en el Estado de México. En cuanto a las características demográficas, el Municipio se identifican por la existencia de cuatro localidades o delegaciones: Atlautla de Victoria con 9,627 habitantes representando el 37.10%; San Juan Tehuixtitlan con 6,508, el 25.08%; San Andrés Tlalamac con 4,056 habitantes, el 15.63%, San Juan Tepecoculco con 3,426 habitantes, el 13.20%. SEDESOL (2010)

Limita al norte, con el municipio de Amecameca; al sur, con Ecatzingo y el estado de Morelos; al este, con los estados de Puebla y Morelos; al oeste con los municipios de Ozumba y Tepetlixpa. (Figura 4.)



Figura 4. Ubicación del municipio Atlautla, estado de México.

La escuela primaria Amado Nervo con clave: 15EPR2201I, la cual cuenta con una matrícula de 455 alumnos, misma ofrece educación pública de tiempo completo, impartiendo clases en un solo turno (matutino) que inicia de 8 de la mañana y termina a las 2:30 pm. Se encuentra ubicada en calle Corregidora,

carretera Atlautla - Ozumba s/n colonia Santiago en Atlautla, Estado de México (Figura 5).

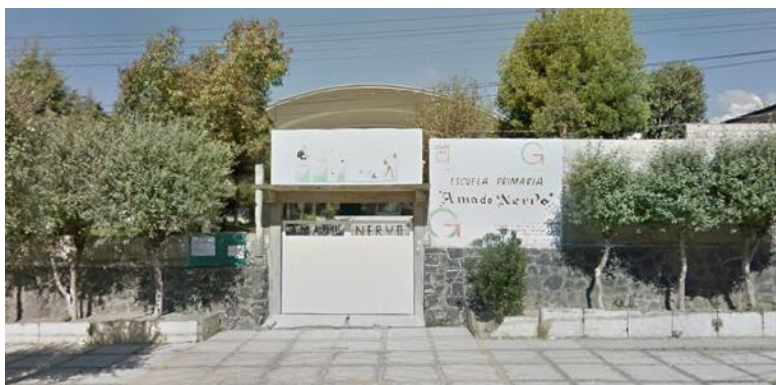


Figura 5. Escuela Primaria Amado Nervo

6.2. CONTEXTO SOCIOECONÓMICO DE LA MUESTRA

Es su informe la secretaria de desarrollo social (2010) la principal actividad económica del municipio es la agricultura, existiendo los cultivos de mayor importancia: el maíz, frijol, haba, alverjón y jitomate. En fruticultura, se produce una gran variedad de: aguacate, chirimoya, tejocote, membrillo, manzana, capulín, nuez de Castilla, zarzamora, ciruela y durazno. En cuanto a la ganadería, a la cría de aves de corral, conejos y colmenas, su desarrollo ha sido limitado, ya que es de tipo doméstico.

En el municipio la actividad industrial es mínima, por lo que la mano de obra emigra; de tal manera que se considera prioritaria la ubicación de nuevas fuentes de trabajo, que aliviarían la pobreza que padecen sus habitantes.

Los productos del campo, se comercializan en el tianguis del Municipio de Ozumba. Sin embargo, actualmente se está promoviendo que los productores se organicen, para que formen organizaciones industriales familiares, para que puedan aprovechar la fruta que produce la región. Los servicios constituyen sin duda una actividad importante en la generación de empleos para la población, a través de fondas y puestos semifijos de comida.

6.3. EDUCACIÓN Y CULTURA

De acuerdo con los informes de la Secretaria de Desarrollo Social (SEDESOL, 2010), el grado promedio de escolaridad de la población de 15 años o más en el municipio era de 7.8, frente al grado promedio de escolaridad de 9.1 en la entidad.

En 2010, el municipio junto con sus delegaciones contaba con 11 escuelas preescolares (0.1% del total estatal), 14 primarias (0.2% del total) y ocho secundarias (0.2%). Además, el municipio contaba con cinco bachilleratos (0.4%) y ninguna escuela de formación para el trabajo. En la actualidad la cabecera municipal de Atlautla cuenta con 3 escuelas de educación preescolar, 3 primarias, 2 secundarias, y dos Escuelas de Educación Media Superior (CECYTEM y CBTA). Actualmente también cuenta con una Institución de educación Superior, Universidad Politécnica de Atlautla (UPA).

De este modo el grado de escolaridad predominante en el municipio se concentra en el nivel primario con 46.20%, le sigue el nivel medio básico con 17%, y en menor grado se encuentra el nivel superior con 5%.

CAPÍTULO VII. MÉTODO.

7.1. ENFOQUE Y DISEÑO.

En esta investigación se aplicará un enfoque cuantitativo, ya que los datos obtenidos se cuantificarán para determinar la relación entre las variables. De acuerdo con los objetivos y fenómeno a estudiar, el diseño es de tipo transversal (se recopilarán datos en un solo momento) descriptivo y correlacional-causal:

D. Transversal descriptivo: Se pretende realizar descripciones en cuanto a las variables del estudio.

D. correlación-causal: Se busca establecer relaciones entre las variables, precisando el sentido de causalidad entre ellas.

7.2. VARIABLES DEFINICION CONCEPTUAL Y OPERACIONAL.

Variables independientes.

Inteligencia emocional:

Definición conceptual: capacidad de reconocer los sentimientos propios y de motivarse a sí mismo, además de ser una habilidad que permite manejar las emociones propias, tanto como las que surgen en las relaciones interpersonales.

- *Atención:* Capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada.
- *Claridad:* Capacidad para comprender los estados emocionales.
- *Reparación:* Capacidad para regular los estados emocionales correctamente.

Definición operacional: Reflejada en las respuestas correspondientes a cada bloque, atención, claridad y reparación, mismas que los participantes atribuye un valor según sus actitudes y conocimientos, dichos ítems

pertencen a la Escala Rasgos de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24).

Variables dependientes.

Problemas de interacción.

- *Agresividad*

Definición conceptual: Provocación de daño a una persona u objeto. La conducta agresiva es intencionada y el daño puede ser físico o psíquico.

Definición operacional: Representado en el resultado de la recolección de datos para determinar la frecuencia que cada participante atribuye sobre sí mismo y conforme a su entorno, en donde obtendrá una puntuación de acuerdo con los 16 reactivos que se integran en el área de agresión, contenidas en la Encuesta “Problemas de Interacción”.

- *Falta de valores*

Definición conceptual: Es la ausencia de valores, los que se definen como los principios que dirigen y regulan el actuar de los seres humanos en cualquier momento o situación.

Definición operacional: Esta dado por el grado de atribución en las respuestas que cada participante hace sobre sí mismo de acuerdo con los 6 ítems, que integra el área falta de valores, contenidas en la Encuesta “Problemas de Interacción”.

- *Indisciplina*

Definición conceptual: Se entiende como la violación de normas que regulan la convivencia en la escuela, este conjunto de normas se refiere tanto al mantenimiento del orden colectivo como a la creación de hábitos de organización y respeto entre cada uno de los miembros que constituyen la comunidad educativa.

Definición operacional: se representa mediante las respuestas de acuerdo a los hábitos que cada participante refleja en los 6 ítems obteniendo un puntaje de acuerdo con el área de indisciplina presentados en la Encuesta “Problemas de Interacción”.

7.3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.

¿El grado de inteligencia emocional está directamente vinculado y determina la presencia de problemas generados entorno a las relaciones interpersonales, siendo que, a menor nivel de inteligencia emocional, mayor es la presencia de problemas generados en las relaciones interpersonales entre los alumnos de sexto grado de educación primaria?

7.4. HIPÓTESIS.

Hi: El grado de inteligencia emocional está directamente vinculado con los problemas (agresividad, falta de valores e indisciplina) generados entorno a las relaciones interpersonales en los alumnos de sexto grado de educación primaria.

Ho: El grado de inteligencia emocional no tiene relación alguna con los problemas generados en las relaciones interpersonales, ya que los altos niveles de inteligencia emocional no son un factor para predecir la presencia o ausencia de problemas existentes en los alumnos de sexto grado de educación primaria.

Ha: Implementar estrategias que favorezcan el desarrollo de inteligencia emocional es una alternativa dentro de la educación emocional, que influye en la disminución de los problemas generados entorno a las relaciones que se dan entre los alumnos de sexto grado de educación primaria.

7.5. POBLACIÓN Y MUESTRA

La muestra inicial estuvo compuesta por 42 alumnos de sexto grado que oscilan entre los 10 y 12 años de edad, de la Escuela Primaria “Amado Nervo”, ubicada en el Municipio de Atlautla, estado de México.

De los 42 alumnos que conforman la muestra: 26 son hombre y 16 mujeres; cabe mencionar que, por motivos externos, dos alumnos del total de la muestra quedaron fuera del estudio, dejando así un total de 40 alumnos (25 hombres y 15 mujeres) para desarrollar la investigación.

7.6. DESCRIPCION INSTRUMENTOS.

Dentro de la investigación fueron utilizados dos instrumentos, a partir de los cuales se recabo información para la obtención de datos acordes al cumplimiento de los objetivos planteados. A continuación, se describe cada uno de ellos.

Escala Rasgos de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24).

La escala de Rasgos de Metaconocimientos, tiene como objetivo conseguir un índice que evalúe el conocimiento de cada persona sobre sus propios estados emocionales, es decir, obtener una estimación personal sobre los aspectos reflexivos de la experiencia emocional. En otras palabras, permite evaluar la Inteligencia emocional valorando las cualidades y capacidades para dominar las emociones, partiendo de la capacidad que tienen las personas sobre su capacidad de atención, claridad y reparación de sus estados emocionales.

La escala se encuentra basada en la Trait Meta-Mood Scale (TMMS) construida por el grupo de investigación de Salovey y Mayer en 1997. La escala original evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems, es decir, las destrezas con las que podemos ser conscientes en nuestras propias emociones, así como de nuestra capacidad para regularlas. Sin embargo, existe una versión reducida de dicha escala; consta de veinticuatro ítems, y en cada una de ellos se pide a la persona, en este caso al estudiante, que evalúe el grado en el que está de acuerdo con cada uno en base a una escala de tipo Likert de 5 puntos (1= totalmente en desacuerdo, 5= totalmente de acuerdo). Asimismo,

se aclara que no hay respuestas correctas o incorrectas o buenas ni malas, sino que debe contestarse según las preferencias de cada uno.

Esta escala contiene tres subescalas con 8 ítems cada una de ellas: atención emocional, claridad de sentimientos y reparación emocional. A continuación, se describen cada una de las subescalas:

1. Percepción emocional, cuando el individuo es capaz de sentir y expresar los sentimientos en una forma adecuada.
2. Comprensión de sentimientos, se da cuando el individuo conoce bien sus propios estados emocionales.
3. Regulación emocional, cuando una persona es capaz de regular sus estados emocionales correctamente.

Para la evaluación y obtención de puntuación para cada una de las escalas del test, se suman los ítems del 1 al 8 para obtener el factor percepción, a su vez, también se suman los ítems del 9 al 16 para el factor comprensión y por consiguiente los ítems del 17 al 24 para saber el factor regulación.

Posteriormente, a la sumatoria de cada escala o factor, se busca la puntuación en las siguientes tablas, recordando que la evaluación según los puntos obtenidos es diferente para hombres y mujeres.

	Puntuaciones Hombres	Puntuaciones Mujeres
Atención	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 21	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 24
	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada atención 25 a 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 36

Claridad	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
	Debe mejorar su claridad < 25	Debe mejorar su claridad < 23
	Adecuada claridad 26 a 35	Adecuada claridad 24 a 34
	Excelente claridad > 36	Excelente claridad > 35

Reparación	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
	Debe mejorar su reparación < 23	Debe mejorar su reparación < 23
	Adecuada reparación 24 a 35	Adecuada reparación 24 a 34
	Excelente reparación > 36	Excelente reparación > 35

Encuesta “Problemas de Interacción”.

Para determinar la frecuencia y/o prevalencia sobre los problemas que se generan entorno a las relaciones interpersonales entre los alumnos, se utilizó una encuesta nombrada “problemas de interacción”, la cual está compuesta por 28 reactivos. El total de reactivos se encuentra dividido en las tres variables a medir: Agresión, falta de valores e indisciplinas.

- **Agresión.** Provocación de daño a una persona u objeto, puede ser físico o psíquico.
- **Falta de valores.** Ausencia de valores, lo que impide la regulación del actuar o conducta de los alumnos en cualquier momento o situación.
- **Indisciplina.** Violación de normas que regulan la convivencia en la escuela, este conjunto de normas se refiere tanto al mantenimiento del orden colectivo y respeto entre cada uno de los miembros.

Para la evaluación de cada una de las variables, se suman los reactivos 18, 8, 11, 6, 15, 7, 2, 10, 19, 1, 17, 12, 3, 21, 9 y 20 para determinar la frecuencia de la variable agresividad, por otro lado, los reactivos 5, 14, 16, 13, 4 y 22 para

determinar la frecuencia de la falta de valores y finalmente los reactivos 27, 26, 25, 28, 24 y 23 para determinar la frecuencia en cuanto a la variable indisciplina. Las opciones de respuesta para todos los reactivos son las siguientes: “no pasa” (valor=0), menos de una vez por semana (valor=1), 2 a 3 veces por semana (valor=2) y casi todos los días (valor=3). Para obtener la prevalencia de cada uno de los problemas de interacción, se realiza la sumatoria de los reactivos de cada uno, por lo tanto, la puntuación máxima para cada reactivo es: agresividad 48 puntos, falta de valores e indisciplina 18 puntos respectivamente.

7.7 PROCEDIMIENTO.

La aplicación de los instrumentos utilizados durante la investigación se llevó a cabo de forma separada, asignando 2 días diferentes para la aplicación de cada una.

La Escala Rasgos de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24), se aplicó en las primeras horas de clases, horario asignado por los directivos y responsable del grupo (docente), durante esta, se proporcionó una explicación y descripción previa del contenido y objetivo del instrumento, enfatizando en erradicar juicios en donde los alumnos asumieran que era una prueba en donde habían respuestas correctas o incorrectas, sino por lo contrario que se entendiera que las respuestas se generarían respecto a las preferencias de cada uno, pidiendo solamente sinceridad y agilidad al responder la escala.

Por otra parte, la aplicación de la encuesta nombrada “problemas de interacción”, aplicada con posterioridad a la Escala antes mencionada, se realizó a medio día, de igual manera un horario asignado por directivos y responsable del grupo (docente), así también se efectuó una descripción previa y explicación de lo que los alumnos tendrían que realizar.

Cabe mencionar que durante la aplicación de ambos instrumentos surgieron por parte de los alumnos, dudas que fueron atendidas y aclaradas ante todo el grupo, con el fin de asegurar el entendimiento de las instrucciones y objetivos del instrumento.

CAPÍTULO VIII. RESULTADOS.

8.1 VALIDEZ Y CONFIABILIDAD.

A continuación, se presenta los resultados derivados en el desarrollo de la investigación, acentuando y partiendo del procedimiento llevado a cabo para la obtención de validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados.

El análisis de datos se realizó a través del programa estadístico SPSS, el cual es un sistema amplio y flexible de análisis estadístico y gestión de información, que permite trabajar con datos procedentes de distintos formatos que permitirán descubrir relaciones de dependencia e interdependencia, establecer clasificaciones de sujetos y variables, predecir comportamientos, entre otras cosas. De la misma forma dentro del programa con respecto a los niveles de confiabilidad, se establece que a mayor valor de Alfa, mayor fiabilidad, donde el mayor valor teórico de Alfa es 1, y en general 0.80 se considera un valor significativo. Expresado esto, proseguimos con la descripción de los resultados.

8.2 ESCALA RASGO DE METACONOCIMIENTOS SOBRE ESTADOS EMOCIONALES (TMMS-24).

Partimos del análisis de confiabilidad de la Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre estados emocionales (TMMS-24), antes cabe señalar que este instrumento se desarrolló para el ámbito educativo, siendo estudiantes de nivel superior los sujetos de estudio, sin embargo, también ha sido utilizada en otras investigaciones, tal como la realizada por Fernández Berrocal, Domínguez, Fernández, Ramos y Ravira en 1998 en una muestra $n=292$ personas españolas entre los 18 y 57 años. Posteriormente, Salguero y Fernández Berrocal de la Universidad de Málaga en unión con Balluerka y Aritzeta de la Universidad del País Vasco en 2010 validaron este instrumento en una muestra de adolescentes $n=1497$ entre los 12 y 17 años (citado en Santiago y Suberviola, 2001). Sin embargo, se optó por realizar un análisis de confiabilidad, ya que las edades de la

muestra de la presente investigación, se encuentran por debajo de los 12 años de edad.

De esta manera y tal como se muestra en la tabla 1, el valor de alfa es **.781**, en donde el número de elementos es igual a los reactivos o ítems que componen la escala. En definitiva, es un promedio significativo, que nos permite señalar la utilidad de la escala para evaluar a alumnos de sexto grado de educación primaria.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.781	.785	24

Tabla 1. Estadísticos de fiabilidad.

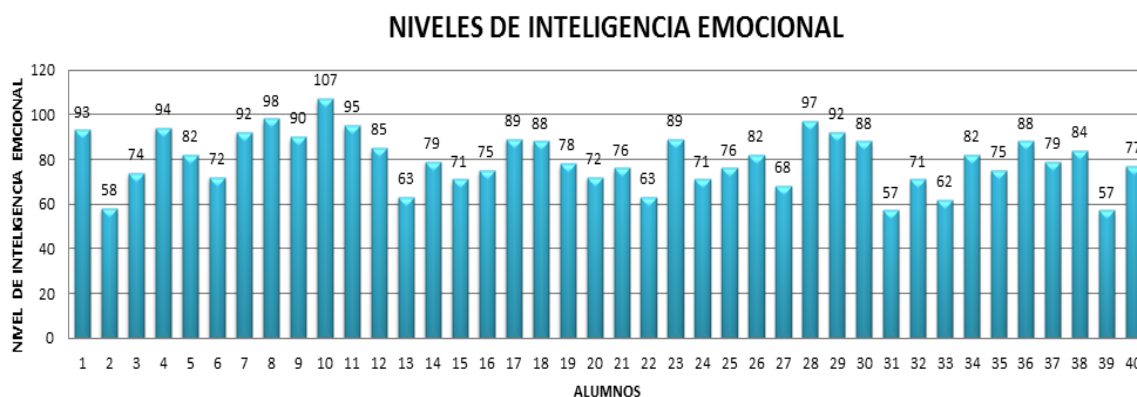
Por otra parte, en cuanto a los estadísticos descriptivos de la Escala en la tabla 2 se observa el valor de la media **79.73**, valor del que se parte para indicar que los alumnos que se encuentran por encima de, cuentan con un buen nivel de inteligencia emocional (corresponde a 21 de los 40 participantes), y que por lo tanto los alumnos que se encuentran por debajo de esta cifra, cuentan con un nivel bajo de Inteligencia emocional (corresponde a 19 de los 40 participantes), lo que significa que 21 de los 40 alumnos tienen buen conocimiento de sus estados emocionales, lo que significa tienen cualidades suficientes para desarrollar la capacidad de atención, claridad y reparación entorno a las emociones que les genera situaciones y experiencias diarias.

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
79.73	149.128	12.212	24

Tabla 2. Estadísticos descriptivos.

Finalmente, en la gráfica 1 puede observarse las puntuaciones obtenidas de acorde a la evaluación de la escala por cada uno de los alumnos que forman parte del estudio, no obstante, recordemos que la puntuación mediante la suma de todos los ítems es de 120, sin embargo, la puntuación más alta obtenida en la aplicación realizada en la presente investigación es igual 107, siendo la menor 57, puntuaciones de las que se desglosa el resultado de la muestra.



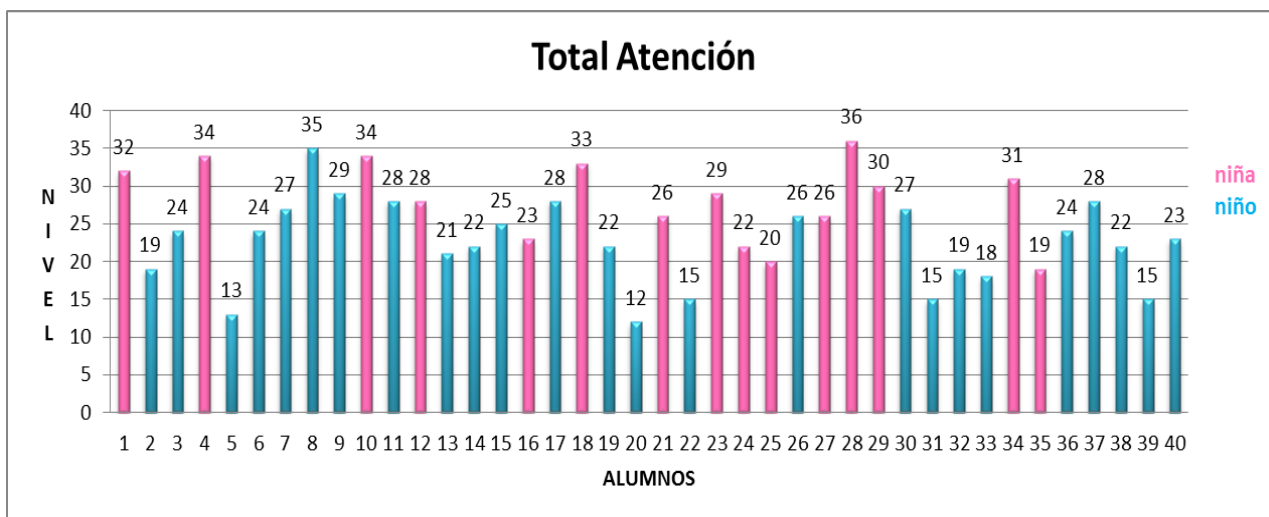
Gráfica 1. Frecuencia de los resultados obtenidos en la Escala Rasgos de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24).

Resultados por subescala

Enseguida se muestran los resultados obtenidos en cada una de las subescalas que componen el tests TMMS-24 (Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales), recordando son ocho reactivos los que componen cada una de ellas, además de ser la interpretación distinta para hombres y mujeres: atención, claridad y reparación.

Según los resultados obtenidos con respecto a la interpretación de la subescala *atención*, como se muestra en la gráfica 2, 9 de los 25 hombres que componen la muestra deben prestar mayor atención a las emociones que deriva cada situación que experimentan, así 15 de ellos cuentan con una adecuada

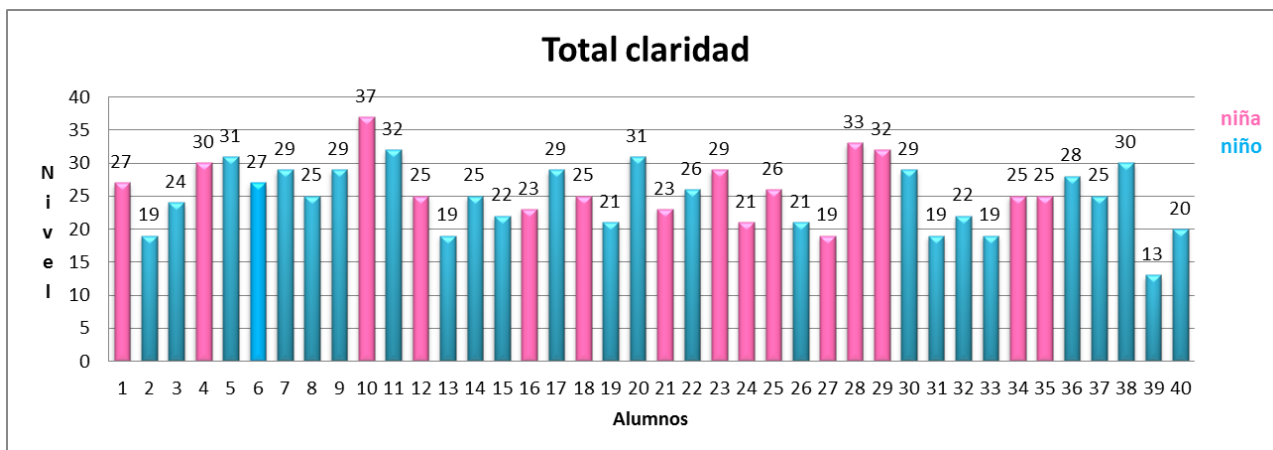
atención sobre sus emociones, y finalmente, solo un alumno presta demasiada atención. Ahora bien, con respecto a los resultados derivados por parte de las mujeres, también como logra observarse en la gráfica 2, 4 de las 15 de ellas que conforman la muestra deben mejorar su atención hacia las emociones que experimentan ante todo tipo de estímulo (relación con los otros, música, objetos, etc.), así 10 alumnas se ubican dentro del rango de adecuada atención y finalmente solo una de ellas se encuentra ubicada dentro de la categoría que indica presta mucha atención a sus emociones, algo que también se considera debe ser corregido, pues existe demasía en su atención en sus estados emocionales.



Gráfica 2. Frecuencia de los resultados obtenidos en el área de atención en la Escala Rasgos de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24).

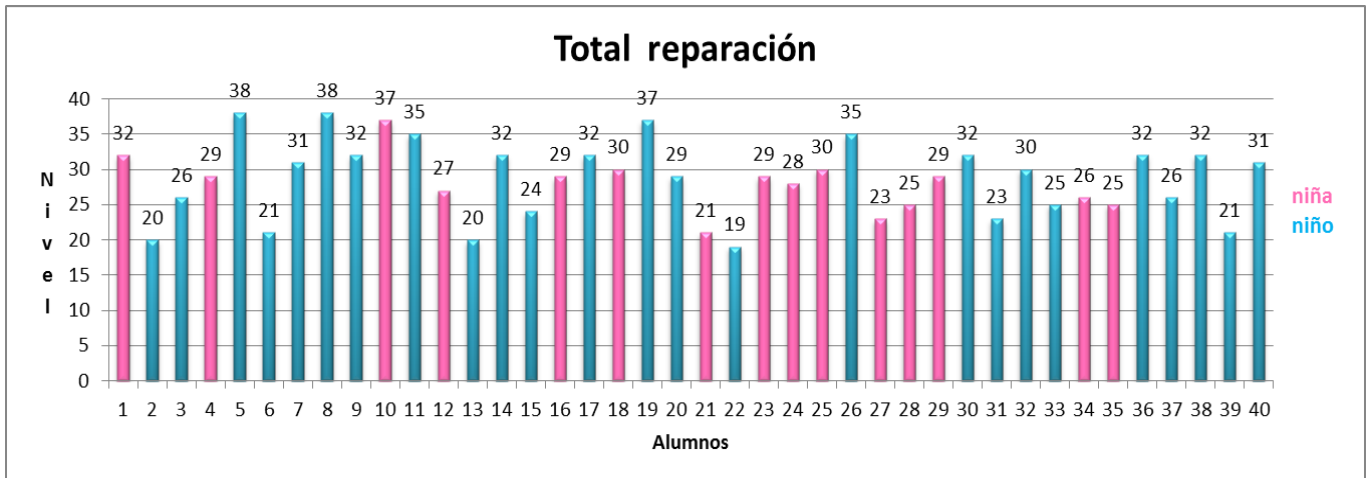
Con relación a la subescala *claridad*; 14 alumnos que se encuentran ubicados en la categoría en donde se indica deben mejorar la claridad en sus emociones, lo que involucra definir su sentir emocional es cada situación y poder expresarlo. Mientras que 11 alumnos según la aplicación del TSM-24, cuentan con una adecuada claridad en sus emociones, ya que generalmente conocen su sentir emocional hacia las personas y situaciones que experimentan. Respecto a los resultados de las mujeres, 4 deben mejorar su atención, mientras que 10 de ellas, siendo mayoría, se encuentran ubicadas dentro de una adecuada claridad, es

decir, identifican como se sienten en diferentes situaciones. Así finalmente, solo una alumna se posicionó dentro de una excelente claridad (gráfica 3).



Gráfica 3. . Frecuencia de los resultados obtenidos en el área de claridad en la Escala Rasgos de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24). Total claridad

Finalmente, entorno a la *reparación* emocional de los alumnos, los resultados fueron los siguientes: en cuanto a los hombres, 6 de ellos deben mejorar su reparación emocional, no obstante, la mayoría se ubica en dentro de una adecuada reparación siendo un total de 16 alumnos los que pese a encontrarse con situaciones complicadas, anteponen pensamientos y cosas agradables. Seguidamente solo 3 alumnos se ubicaron dentro de la categoría de excelente reparación. En cuanto a los resultados obtenidos por parte de las mujeres, 2 de ellas deben mejorar su atención, mientras que la mayoría, siendo 12 de ellas, se encuentran dentro de una adecuada reparación, lo que implica anteponer una visión optimista en toda situación. Así solo 1 alumna se encuentra ubicada dentro de una excelente reparación (gráfica 4).



Gráfica 4. . Frecuencia de los resultados obtenidos en el área de reparación en la Escala Rasgos de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24).

En conclusión, con lo que respecta a las derivaciones de la evaluación de Inteligencia emocional con uso de la escala TSM-24, la subescala en donde se obtuvo mayor puntuación tanto en hombres como en mujeres, es en el ámbito de reparación, lo que indica la capacidad para regular los estados emocionales correctamente, anteponiendo pensamientos positivos, aunque las circunstancias lo dificulten.

8.3 ENCUESTA “PROBLEMAS DE INTERACCIÓN”

En cuanto a la encuesta “problemas de interacción”, como logra observarse en la tabla 3, el valor de alfa corresponde a **.941**, de esa manera el nivel de confiabilidad resulto satisfactorio. Así basándonos en ello, se puede señalar que la encuesta es un instrumento compuesto por reactivos representativos a cada una de las variables que se manejan dentro de la investigación. Cabe mencionar que el número de elementos es el indicativo del número de ítems y/o reactivos que compone la escala.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.941	.953	28

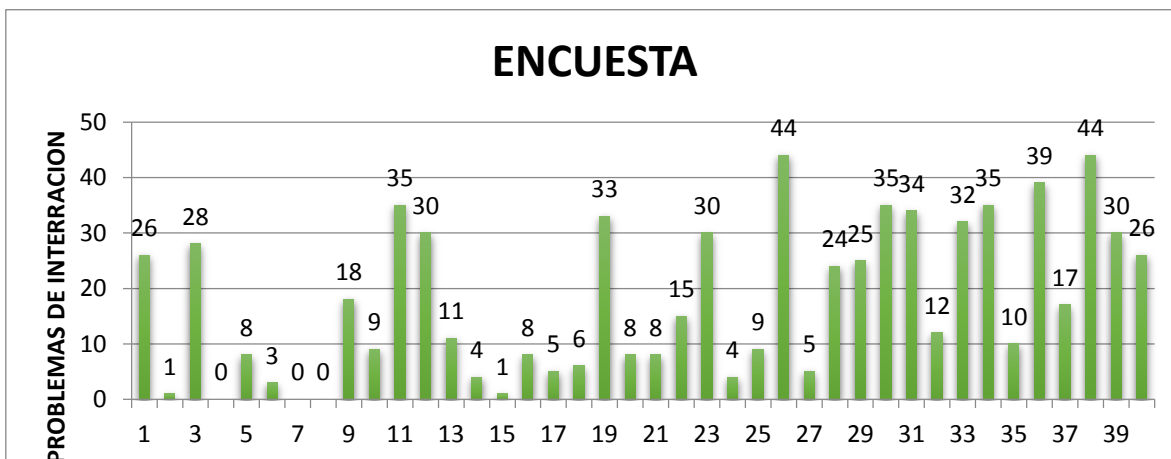
Tabla 3. Estadísticos de fiabilidad.

En la tabla 4 se muestran los estadísticos descriptivos de la encuesta, en donde el valor de la media es de 17.80, por ende son 18 alumnos los que se encuentran por encima de esta cifra gráfica 4, siendo este número de alumnos quienes tienen mayor tendencia a desarrollar conductas que provocan problemas de interacción, imposibilitando relaciones amenas dentro del aula de clases.

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
17.80	191.036	13.822	28

Tabla 4. Estadísticos descriptivos.



Gráfica 4. Niveles de problemas de interacción.

8.4 ANÁLISIS DE FIABILIDAD POR VARIABLE.

Debido a ser la “Escala de problemas de interacción” un instrumento creado para esta investigación, se optó por realizar un análisis de confiabilidad y estadísticos descriptivos por cada variable, con la finalidad de observar y presentar la descripción e identificación de los problemas de interacción que suelen presentarse con mayor frecuencia.

- *Agresividad.*

En lo que corresponde al nivel de confiabilidad obtenido en cuanto a los reactivos que componen la variable de agresividad, el valor resultante de alfa es de .952 (tabla 5), de este modo puede verificarse el alto nivel de confiabilidad en este apartado de la escala. Además, en comparación con las dos variables más que componen la escala, este nivel de confiabilidad resulta ser aún más significativo.

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N. de elementos
.952	.955	16

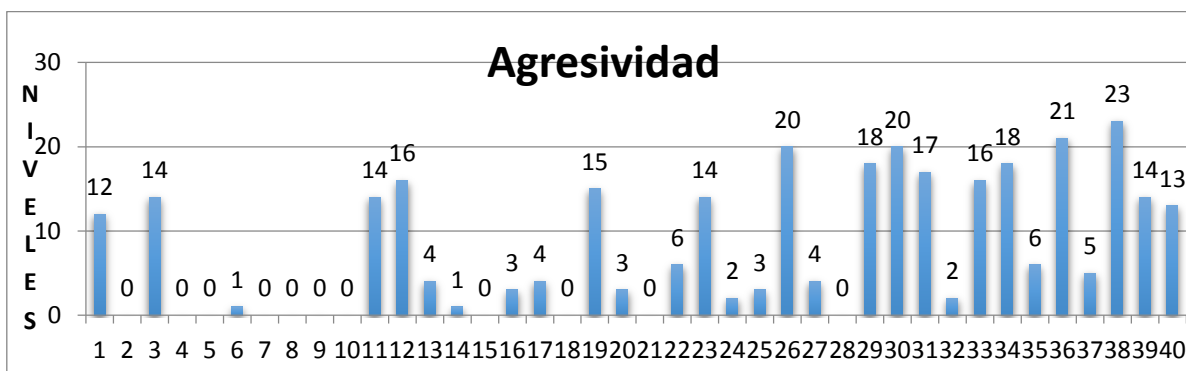
Tabla 5. Estadísticos de fiabilidad.

Por otra parte en cuanto a los estadísticos descriptivos como se muestra en la tabla 6, la media corresponde a 7.73, derivado de los 16 reactivos que se encuentran designados para esta variable.

Estadísticos de la escala			
Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
7.73	59.897	7.739	16

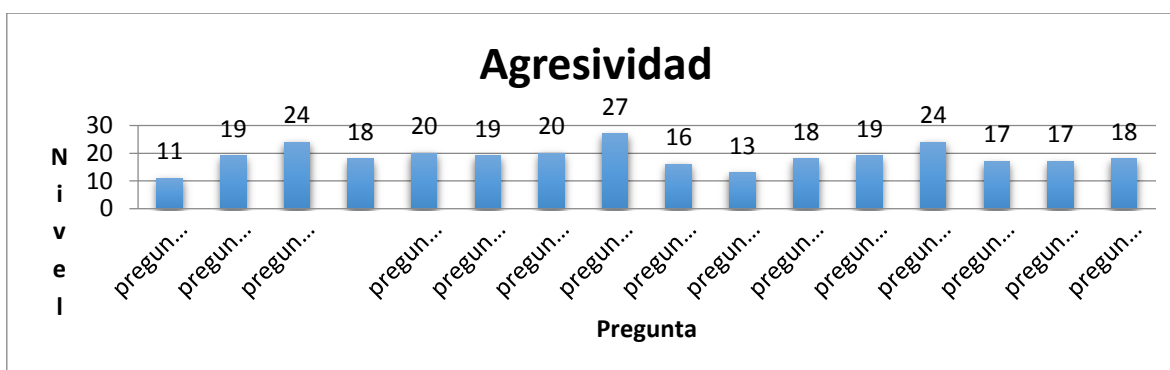
Tabla 6. Estadísticos descriptivos.

Además, tomando en cuenta el valor de la media obtenida, en la gráfica 5 se muestra que son 16 los alumnos que se encuentran ubicados por encima de ella, por ende estos alumnos son aquellos que desarrollan conductas agresivas intencionada de manera física o psíquica, es decir, suelen dirigirse con ofensas, amenazas e imposición de autoridad.



Gráfica 5. Nivel de agresividad en los alumnos.

Finalmente, en la gráfica 6 puede observarse que la acción o reactivo con mayor puntuación y por lo tanto con mayor prevalencia es la número; “Mis compañeros se dirigen a mí con palabras ofensivas”.



Gráfica 6. Resultado por pregunta y/o reactivo.

- Falta de valores.

Con respecto a la variable *falta de valores*, son 6 reactivos que se encuentran dentro de ella. El valor resultante de alfa es de .859, cifra que muestra el nivel alto de confiabilidad (tabla 7).

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N. de elementos
.859	.874	6

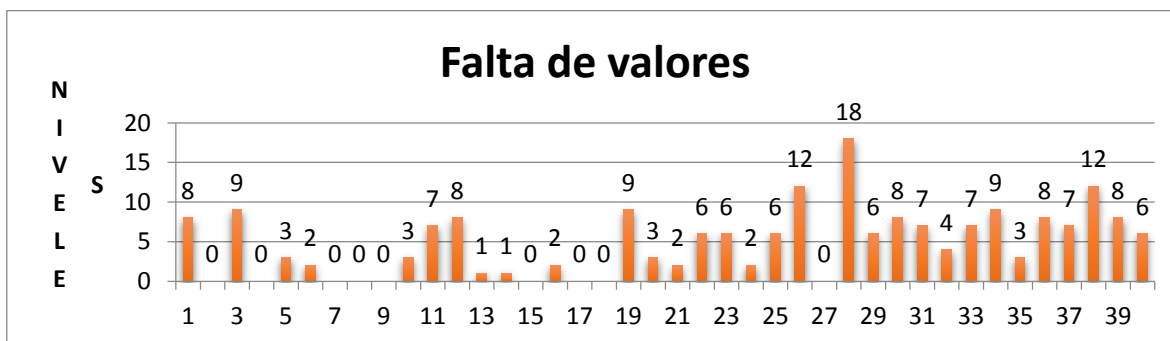
Tabla 7. Estadísticos de fiabilidad

En cuanto a las medidas de tendencia central, el valor de la media es de 4.82 (tabla 8), derivado del número de elementos o reactivos que componen esta variable.

Estadísticos de la escala			
Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
4.82	17.687	4.206	6

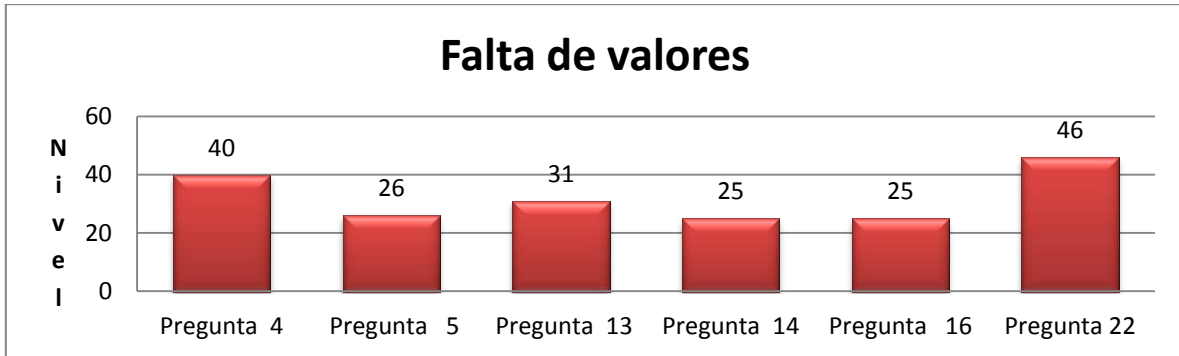
Tabla 8. Estadísticos descriptivos.

Ahora bien, retomando el valor de la media, en la gráfica 7 puede observarse los 20 alumnos que se encuentran por encima de esta, por lo tanto se caracterizan, según los resultados obtenidos en la aplicación de la encuesta, por tener conductas como: tomar cosas ajenas sin autorización, interrumpir cuando alguien más habla y burlarse de las equivocaciones del otros compañeros, esto hace evidentemente refleja falta de respeto hacia sus iguales.



Gráfica 7. Nivel de falta de valores en los alumnos.

Finalmente, en la gráfica 8 puede observarse los resultados de cada uno de los reactivos, en donde el más alto, es decir la pregunta que tiene la puntuación más alta es la número 22; “Mis compañeros tiran basura y rayan mesas y sillas”.



Gráfica 8. Resultado por reactivo y/o pregunta.

- *Indisciplina.*

Según el análisis de fiabilidad realizado a los reactivos que componen la variable de *indisciplina* de la encuesta, el valor de alfa corresponde a **.793**, lo que indica un alto nivel de confiabilidad.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N. de elementos
.793	.813	6

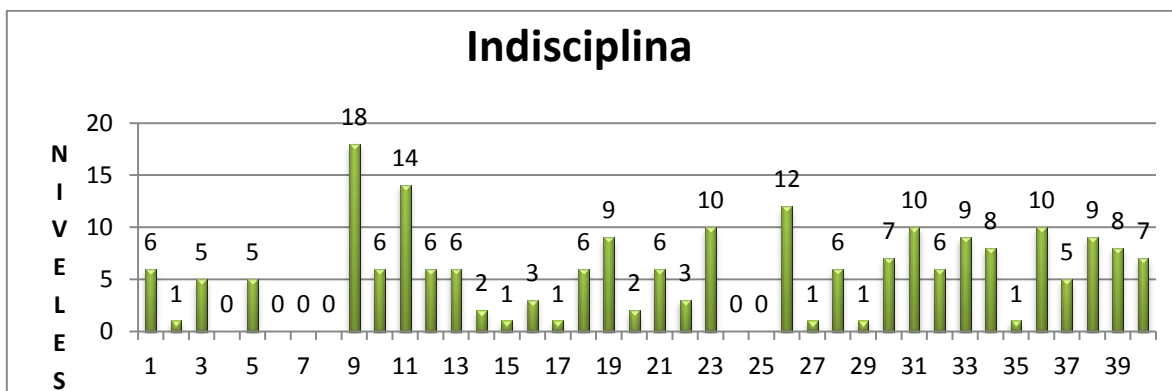
Tabla 9. Estadísticos de fiabilidad.

Por otra parte, respecto a las medidas de tendencia central, el valor obtenido en la media es de 5.25, resultante de los 6 elementos o reactivos que componen la variable (tabla 10).

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
5.25	18.603	4.313	6

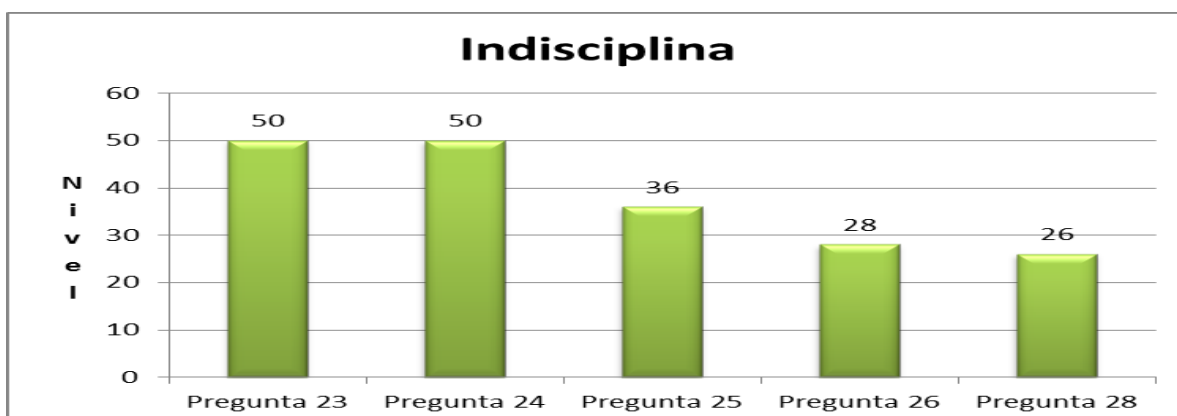
Tabla 10. Estadísticos descriptivos.

Asimismo, retomando el valor correspondiente a la media, en la gráfica 9 puede notarse que son 21 alumnos los que se encuentran por encima de ésta, lo cual se interpreta como aquellos estudiantes que se caracterizan por no cumplir adecuadamente las reglas del aula de clases, por ejemplo; sin importar que la clase este en pleno desarrollo se ponen de pie dejando de lado las interrupciones y desorden que pueden ocasionar.



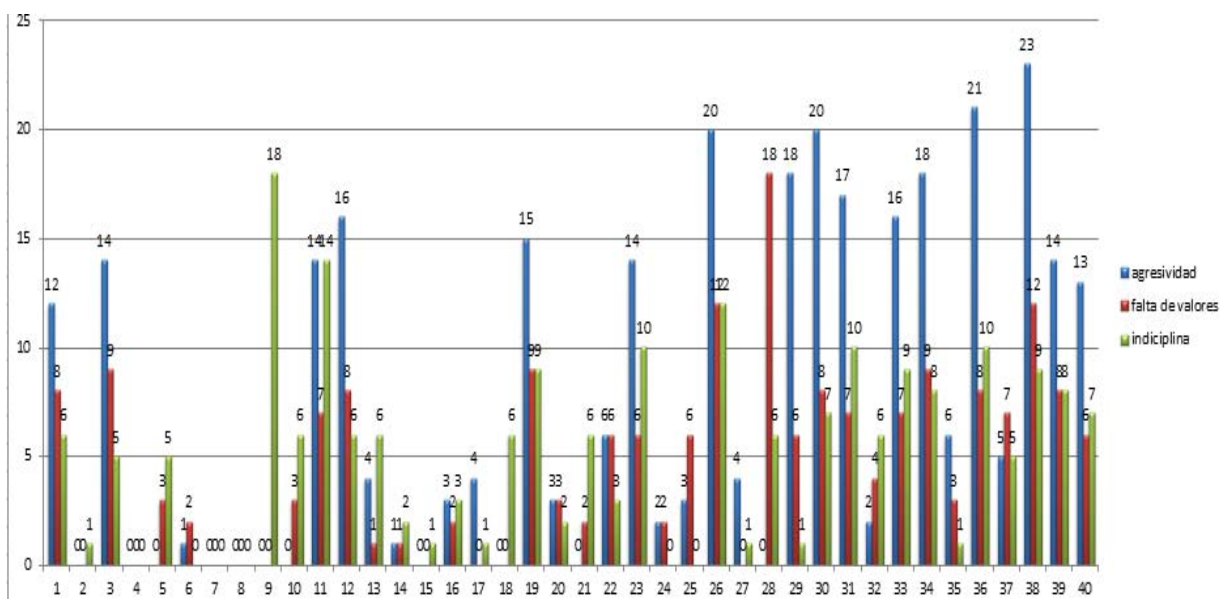
Gráfica 9. Nivel de indisciplina en los alumnos.

Finalmente, en la gráfica 10 se muestra el resultado en cuanto a las preguntas designadas en la variable de indisciplina, en donde son dos los reactivos que prevalecen y sobresalen con mayor puntuación; “cuando llego a mi salón de clases no saludo a mis compañeros y maestro” y “mis compañeros no saludan cuando llegan la salón de clases”.



Gráfica 10. Resultados por reactivo y/o pregunta.

Finalmente, en la gráfica 11 puede observarse la comparación de las tres variables que se incluyen dentro de la encuesta. Asimismo en base a los resultados ya descritos por cada variable es preciso mencionar que el problema de interacción que más prevalece en los alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria Amado Nervo es el de indisciplina, lo que hace referencia al rompimiento de normas que regulan la convivencia en la escuela, que impiden el mantenimiento del orden colectivo como a la creación de hábitos de organización y respeto entre cada uno de los miembro.



Gráfica 11. Comparación entre los niveles de: agresividad, falta de valores e indisciplina.

8.5 ANÁLISIS FACTORIAL

En este apartado se muestran los resultados con base en el análisis factorial realizado. Sin embargo, antes de presentar la forma en como quedaron asentados cada uno de los reactivos para el cálculo final de las variables *agresividad*, *indisciplina* y *falta de valores*, consideramos necesario mencionar que previamente estaban asignados de la siguiente manera (tabla 11).

Distribución inicial de reactivos en cada variable		
Agresión	Falta de valores	Indisciplina
1. Amenazo a mis compañeros para obtener lo que quiero.	3. Agarro las cosas de mis compañeros sin permiso (Por ejemplo sus útiles escolares).	15. Utilizo gritos para decir que algo me molesta.
2. Mis compañeros obtienen lo que quieren por medio de amenazas.	4. Mis compañeros han tomado mis cosas sin permiso.	16. Mis compañeros me gritan para decir que algo les molesta.
7. Cuando algo me molesta golpeo a mis compañeros.	5. Cuando participo los demás me interrumpen.	19. Hago ruidos con la intención de molestar a mis compañeros (eructo, chiflo, etc. adrede).
8. Mis compañeros me golpean siempre que se molestan.	6. Interrumpo cuando alguno de mis compañeros habla o participa.	20. Mis compañeros emiten o hacen ruidos con la intención de molestar (eructar, chiflar, sonarse, etc. adrede).
11. Impongo autoridad en mi salón de clases, es decir, siempre quiero que haga lo que yo quiero.	9. Me dirijo a mis compañeros con palabras ofensivas.	21. No tengo cuidado con mi lugar de trabajo (tiro basura, rayo mesas y sillas).
12. Alguno de mis compañeros impone autoridad, para que yo haga todo el que quiere o dice.	10. Mis compañeros se dirigen a mí con palabras ofensivas.	22. Mis compañeros tiran basura y rayan mesas y sillas.
17. Me gusta molestar a mis compañeros sin ningún motivo.	13. Cuando me equivoco todos se burlan de mí.	27. Me pongo de pie, ocasionando una interrupción en la clase.
18. Mis compañeros me molestan sin ningún motivo.	14. Me burlo de mis compañeros cuando se equivocan.	28. Mis compañeros se ponen de pie ocasionando interrupciones durante la clase.
23. Cuando llego a mi salón de clases no saludo a mis compañeros y maestro.	25. Mis compañeros me insultan o me dicen apodos desagradables, con la intención de ofenderme.	-

24. Mis compañeros no saludan cuando llegan al salón de clases.	26. Ofendo a mis compañeros por medio de insultos o apodos muy desagradables, con la intención de ofenderlos.	-
---	---	---

Tabla 11. Orden previo a análisis factorial de reactivos.

No obstante, al introducir los datos al programa de análisis estadístico SPSS, basado en tres factores que se establecieron, correspondientes a las tres variables que componen la escala, los resultados obtenidos son los que se encuentran dentro de la tabla 12; la cifra que se encuentra marcada en color más oscuro es la forma de identificar que el reactivo es representativo al factor. Finalmente, en base a estos datos arrojados, es como se establecieron cada uno de los reactivos, lo que sirvió de base para la evaluación para cada una de la variables y en general de la encuesta.

Reactivos	Componente			% de la varianza
	1	2	3	
1. Amenazo a mis compañeros para obtener lo que quiero.	.707	.221	-.001	46.258
2. Mis compañeros obtienen lo que quieren por medio de amenazas.	.728	.383	.119	8.288
3. Agarro las cosas de mis compañeros sin permiso (Por ejemplo, sus útiles escolares).	.614	.294	.324	7.486
4. Mis compañeros han tomado mis cosas sin permiso.	.134	.719	-.041	6.380
5. Cuando participo los demás me interrumpen.	.409	.759	.062	4.822
6. Interrumpo cuando alguno de mis compañeros habla o participa.	.794	.300	.142	4.378
7. Cuando algo me molesta golpeo a mis compañeros.	.755	.241	.036	4.097
8. Mis compañeros me golpean siempre que se molestan.	.799	.301	.324	2.868
9. Me dirijo a mis compañeros con palabras ofensivas.	.594	.232	.443	2.502
10. Mis compañeros se dirigen a mí con palabras ofensivas.	.717	.402	.136	1.847

11. Impongo autoridad en mi salón de clases, es decir, siempre quiero que haga lo que yo quiero.	.795	.023	.194	1.762
12. Alguno de mis compañeros impone autoridad, para que yo haga todo el que quiere o dice.	.653	.127	.122	1.494
13. Cuando me equivoco todos se burlan de mí.	.353	.721	.132	1.298
14. Me burlo de mis compañeros cuando se equivocan.	.209	.741	.257	1.181
15. Utilizo gritos para decir que algo me molesta.	.784	.163	.287	.980
16. Mis compañeros me gritan para decir que algo les molesta.	.461	.733	.148	.909
17. Me gusta molestar a mis compañeros sin ningún motivo.	.678	.238	.397	.779
18. Mis compañeros me molestan sin ningún motivo.	.819	.298	.209	.525
19. Hago ruidos con la intención de molestar a mis compañeros (eructo, chiflo, etc. adrede).	.711	.178	.457	.487
20. Mis compañeros emiten o hacen ruidos con la intención de molestar (eructar, chiflar, sonarse, etc. adrede).	.510	.310	-.031	.448
21. No tengo cuidado con mi lugar de trabajo (tiro basura, rayo mesas y sillas).	.603	.053	.273	.342
22. Mis compañeros tiran basura y rayan mesas y sillas.	.235	.500	.271	.234
23. Cuando llego a mi salón de clases no saludo a mis compañeros y maestro.	.133	.138	.345	.187
24. Mis compañeros no saludan cuando llegan al salón de clases.	-.030	.411	.519	.165
25. Mis compañeros me insultan o me dicen apodos desagradables, con la intención de ofenderme.	.072	.490	.671	.116
26. Ofendo a mis compañeros por medio de insultos o apodos muy desagradables, con la intención de ofenderlos.	.151	-.133	.832	.088
27. Me pongo de pie, ocasionando una interrupción en la clase.	.252	-.010	.865	.061
28. Mis compañeros se ponen de pie ocasionando interrupciones durante la clase.	.414	.179	.629	.020

Tabla 12. Orden previo a análisis factorial de reactivos.

De acuerdo con la matriz de componentes rotados, se presenta el análisis realizado a los reactivos que miden las variables sobre la que gira la presente

investigación, tales reactivos se encuentran integrados en 3 componentes los cuales pertenecen a las variables (agresividad, falta de valores e indisciplina). Como se observa en la tabla 13; el componente 1 corresponde a agresividad en donde se posicionan 16 de los 28 reactivos siendo mayoría de las preguntas que conforman dicho instrumento, asimismo muestran valores altos, que van de .819 a .510, siendo el reactivo más significativo: “Mis compañeros me molestan sin ningún motivo” con una puntuación de .819, por el contrario la puntuación más baja es de .510 y corresponde a: “Mis compañeros emiten o hacen ruidos con la intensidad de molestar (eructar, chiflar, sonarse, etc. adrede)”. De este modo se observa que cada uno de los variables, según el grado de validez obtenido, son aptos para evaluar la variable en materia.

Matriz de componentes rotados ^a	Componente 1
Mis compañeros me molestan sin ningún motivo.	.819
Mis compañeros me golpean siempre que se molestan.	.799
Impongo autoridad en mi salón de clases, es decir, siempre quiero que haga lo que yo quiero.	.795
Interrumpo cuando alguno de mis compañeros habla o participa.	.794
Utilizo gritos para decir que algo me molesta.	.784
Mis compañeros obtienen lo que quieren por medio de amenazas.	.728
Cuando algo me molesta golpeo a mis compañeros.	.755
Mis compañeros se dirigen a mí con palabras ofensivas.	.717
Hago ruidos con la intensidad de molestar a mis compañeros (eructo, chiflo, etc. adrede).	.711
Amenazo a mis compañeros para obtener lo que quiero	.707
Me gusta molestar a mis compañeros sin ningún motivo.	.678
Alguno de mis compañeros impone autoridad, para que yo haga todo el que	.653

quiere o dice.	
Agarro las cosas de mis compañeros sin permiso (Por ejemplo sus útiles escolares).	.614
No tengo cuidado con mi lugar de trabajo (tiro basura, rayo mesas y sillas).	.603
Me dirijo a mis compañeros con palabras ofensivas.	.594
Mis compañeros emiten o hacen ruidos con la intención de molestar (eructar, chiflar, sonarse, etc. adrede).	.510

Tabla 13. Orden de análisis factorial componente 1.

Como se observa en la tabla 14, el componente 2 que corresponde a la variable falta de valores, son 6 reactivos que la componen, la mayoría manejan puntuaciones altas ya que se agrupan con valores considerables que van de .759 a .500, en donde la pregunta con mayor significancia corresponde a: “Cuando participo los demás me interrumpen” con una puntuación de .759, por el contrario la puntuación baja pertenece a: “Mis compañeros tiran basura y rayan mesas y sillas, en donde su valor corresponde a .500.

Preguntas	Componente 2
Cuando participo los demás me interrumpen.	.759
Me burlo de mis compañeros cuando se equivocan.	.741
Mis compañeros me gritan para decir que algo les molesta.	.733
Cuando me equivoco todos se burlan de mí.	.721
Mis compañeros han tomado mis cosas sin permiso.	.719
Mis compañeros tiran basura y rayan mesas y sillas.	.500

Tabla 14. Orden de análisis factorial componente 2.

Finalmente, en la tabla 15 se presenta el componente 3 el cual corresponde a indisciplina, integrada por 6 de las 28 preguntas que conforman dicho instrumento, en donde se muestran solo 2 puntuaciones se consideran las más altas dentro de los valores analizados por el programa SPSS, por otro lado, solo un reactivo se posiciona por debajo de los valores establecidos una puntuación mínima, finalmente el rango entre sus valores son considerables ya que van de .865 a .345, de este modo se observa que el reactivo con mayor significancia corresponde a: “Me pongo de pie, ocasionando una interrupción en la clase.” con una puntuación de .865, por el contrario la puntuación baja pertenece a: “Cuando llego a mi salón de clases no saludo a mis compañeros y maestro”, en donde su valor corresponde a .345.

Preguntas	Componente 3
Me pongo de pie, ocasionando una interrupción en la clase.	.865
Ofendo a mis compañeros por medio de insultos o apodosos muy desagradables, con la intención de ofenderlos	.832
Mis compañeros me insultan o me dicen apodosos desagradables, con la intención de ofenderme.	.671
Mis compañeros se ponen de pie ocasionando interrupciones durante la clase.	.629
Mis compañeros no saludan cuando llegan al salón de clases.	.519
Cuando llego a mi salón de clases no saludo a mis compañeros y maestro.	.345

Tabla 15. Orden de análisis factorial componente 3.

8.6 CORRELACIÓN DE VARIABLES.

A continuación, se presentan las correlaciones más significativas entre cada una de las variables: No obstante, antes de comenzar con la correlación entre cada una de las variables, es necesario establecer y remarcar la que tiene mayor relevancia según los objetivos establecidos en la investigación.

- **Inteligencia emocional y problemas de interacción.**

Al realizar el análisis correlacional entre las principales variables; *inteligencia emocional y problemas de interacción*, se obtuvo un coeficiente de correlación de Pearson de .052 de, lo cual nos indica una correlación negativa entre una y otra variable, es decir, una puntuación baja en inteligencia emocional no significa específicamente que tendría que presentarse problemas de interacción y viceversa, el hecho de presentarse mayor problemas de interacción no significa que exista deficiencias o niveles bajos en inteligencia emocional. Por ende, no existe dependencia entre una y otra según los resultados obtenidos en esta investigación.

Agresión.

	r Coeficiente de correlación de Pearson	Sig.
Falta de valores	.671**	.000
Indisciplina	.517**	.001
Total encuesta	.925**	.000
Atención	-.080	.625
Claridad	-.109	.503
Reparación	.108	.507
Total inteligencia	-.027	.871

Tabla 16. Niveles de correlación con la variable agresividad.

En cuanto a la variable agresividad como puede observarse en la tabla 16, esta tiene una vinculación significativa con la variable falta de valores, por lo que a mayor índice o presencia de conductas agresivas, mayor es la ausencia o falta de valores en los alumnos. Así también existe una relación estrecha en general con la encuesta, al ser uno de los elementos que se miden dentro de ella.

Falta de valores.

	r Coeficiente de correlación de Pearson	Sig.
Agresión	.671**	.000
Indisciplina	.459**	.003
Total escala	.823**	.000
Atención	.045	.785
Claridad	.086	.597
Reparación	.058	.722
Total inteligencia	.100	.540

Tabla 17. Niveles de correlación con la variable falta de valores.

Ahora bien, como se muestra en la tabla 17, la variable falta de valores tiene mayor vinculación con la presencia de conductas agresivas, es decir, el hecho de que un alumno de levante de su asiento de forma inesperada o emita algún comentario agrediendo a sus iguales o docente, es considerado como una indisciplina y por tanto una falta de valores y en concreto una falta de respeto.

Indisciplina.

	R Coeficiente de correlación de Pearson	Sig.
Agresividad	.517**	.001
Falta de valores	.459**	.003
Total escala	.741**	.000
Atención	.042	.795
Claridad	.002	.993
Reparación	.228	.157
Total inteligencia	.116	.475

Tabla 18. Niveles de correlación con la variable indisciplina

Con relación a la variable indisciplina (tabla 18), tiene una correlación más significativa con la variable agresividad, es decir, al romperse las reglas o normas establecidas dentro de las instancias educativas, puede existir fricciones que provoquen o generen conductas agresivas entre los estudiantes.

Total encuesta.

	R Coeficiente de correlación de Pearson	Sig.
Agresividad	.925**	.000

Falta de valores	.823**	.000
Indisciplina	.741**	.000
Total escala	1	
Atención	-.018	.913
Claridad	-.034	.834
Reparación	.149	.358
Total inteligencia	.052	.751

Tabla 19. Niveles de correlación total encuesta.

En lo que respecta a el total de la encuesta, evidentemente existe una relación estrecha con las tres variables que lo componen (agresividad, falta de valores e indisciplina). Por otra parte, en cuanto a la relación existente con la Escala de Inteligencia emocional, puede observarse en la tabla 19, que los niveles de significación son muy bajos, lo que nos permite inferir que no existe relación entre los problemas de interacción y la presencia o ausencia de inteligencia.

Finalmente aunque como ya se expresó anteriormente entorno relación a la nula relación entre la variable principales de la investigación, en la tabla 18 puede observarse que aunque es un nivel muy bajo de correlación, la variable inteligencia emocional se relaciona con mayor significancia con la variable indisciplina, lo que lleva a inferir que a menor inteligencia emocional, mayor será la probabilidad y tendencia de romper las normas establecidas en el contexto educativo.

CONCLUSIONES

No cabe duda que en la actualidad estamos siendo partícipes de cambios en la estructura social, tales como la presencia de actos violentos, poco control de impulsos, roces en las relaciones que se dan entre los sujetos, ausencia de valores, etc., los cuales generalmente se consideran como señales en su mayoría negativas, lo que se convierte en un signo de preocupación, pues todo lo que sucede no excluye a las instancias educativas, ya que estas problemáticas se hacen presentes en la forma en la que los alumnos se relacionan día a día. En ello radica la importancia de replantear y analizar a fondo la importancia y el papel que juegan las emociones para el control de conductas que generan fricciones y/o problemáticas entre los estudiantes al momento de interactuar; de este modo la formación emocional se vuelve un factor a indagar que, según la literatura, puede definir la adaptación de los individuos para lograr ajustarse a las situaciones negativas que pueden presentarse, haciendo un mejor manejo de ellas, lo que implica conocer, comprender y regular las emociones propias y las de quienes nos rodean.

Ahora bien, con respecto al proceso de análisis estadístico que se llevó a cabo para determinar el nivel de confiabilidad y validez de los instrumentos utilizados en la investigación -TSSM-24 del test TMMS-24 (Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales) y la encuesta “Problemas de interacción”-, los valores obtenidos expresan un alto nivel de fiabilidad y validez que sustentan los resultados arrojados en su aplicación. En el caso de la escala TMMS-24 se obtuvo un nivel alto de confiabilidad (Alfa de Cronbach= .789), dato que es muy importante, pues recordemos que dentro de la bibliografía consultada se señala que este instrumento se utilizó para medir el nivel de inteligencia emocional en alumnos de educación superior, lo cual da pauta para poder respaldar su utilidad en mediciones para alumnos de educación primaria. Por otra parte, en cuanto al análisis de confiabilidad realizado a la encuesta “problemas de interacción”, este resultado satisfactorio (Alfa de Cronbach= .953). Conjuntamente se

realizó el análisis factorial, con la finalidad de que cada uno de los reactivos fuese representativo y se enfocara en medir la variable que se deseaba, y más aún que los datos arrojados en cuanto a la frecuencia de los problemas de interacción planteados (agresividad, falta de valores e indisciplina) dentro del aula, asumieran un grado de eficacia por ser una encuesta construida específicamente para esta investigación.

Con respecto a los niveles de inteligencia emocional obtenidos, mediante la aplicación de la escala TSMM-24, se revela que 21 de los 40 alumnos que conforman la muestra se definen por poseer un nivel adecuado de Inteligencia emocional, esto significa que suelen prestar mayor atención a lo que sienten, comprender y regulan mejor sus estados emocionales. Además, tanto hombres como mujeres obtuvieron puntuaciones más altas en la subescala de reparación, lo que implica la capacidad para tener una mayor reparación y anteponer pensamientos positivos en sus estados emocionales. Por otra parte, con lo que refiere a los resultados obtenidos en la aplicación de la encuesta de problemas de interacción muestra que son 18 alumnos quienes tienen mayor tendencia a desarrollar conductas que provocan problemas de interacción, imposibilitando relaciones amenas dentro del aula de clases. Asimismo, el principal problema de interacción presente es la indisciplina, lo que significa que los alumnos, dentro del aula de clases suelen caracterizarse por romper las reglas establecidas, que impiden el control y orden grupal.

Ahora bien, aunando a los objetivos planteados en esta investigación, donde se manifestó el interés por determinar los niveles de “inteligencia emocional y su vinculación con los problemas de interacción en alumnos de sexto grado”, el resultado obtenido con el análisis estadístico para establecer el nivel de relación entre dichas variables nos permite observar una baja relación pues en el coeficiente de correlación se obtuvo un resultado de alfa igual a 0.052, (con un nivel de significancia de .751), como puede notarse el nivel de coocurrencia obtenido es muy bajo, lo que nos lleva a concluir que nuestra hipótesis nula es

correcta, en donde se expresa que el grado de inteligencia emocional no tiene relación alguna con los problemas generados en las relaciones interpersonales, es decir, que la presencia de problemas de interacción pueden estar o no presentes si hay un nivel bajo o alto de inteligencia emocional y viceversa, al menos en esta investigación. Por lo tanto, altos niveles de inteligencia emocional no es factor para predecir la presencia o ausencia de problemas generados en las relaciones interpersonales en los estudiantes de este nivel educativo, puesto que, al existir un nivel bajo en cuanto a la relación, no se puede hablar de un proceso de causalidad entre una y otra variable. Asimismo, con estos datos, se refuta nuestra hipótesis de investigación, en la cual se planteaba que el grado de inteligencia emocional está directamente vinculado con los problemas generados entorno a las relaciones interpersonales, ya que, a menor nivel de inteligencia emocional, mayor es la presencia de problemas generados en las relaciones interpersonales entre los alumnos de sexto grado de educación primaria.

Ahora bien, en cuanto a la elaboración del análisis de correlación entre las variables agresividad, falta de valores e indisciplina con los niveles de inteligencia emocional, los resultados son los siguientes; La relación entre inteligencia emocional e indisciplina, se define como $r=.116$; pese a ser un nivel bajo de correlación, se puede inferir que, a niveles bajos de inteligencia emocional, mayor es la presencia de problemas de indisciplina dentro del aula de clases. En contraste, respecto a la relación existente de Inteligencia emocional y agresividad, se deriva una relación negativa pues $r=-.027$, lo que permite concluir que la baja de inteligencia emocional no necesariamente se asocia con problemas de agresividad, y que a su vez el hecho de alcanzar un buen nivel de inteligencia emocional, no es razón para decir que estos problemas de agresividad no estarán presentes. Finalmente, respecto a la relación existente entre falta de valores e Inteligencia emocional, el valor generado se expresa en $r=0.100$, siendo un valor muy bajo de correlación, lo que solo permite inferir, mas no afirmar que, a bajos niveles de Inteligencia Emocional, mayor será la ausencia de falta de valores, es decir, se presentan situaciones como: tomar cosas ajenas sin autorización,

interrumpir cuando alguien más habla y burlarse de las equivocaciones del otros compañeros, esto hace evidentemente refleja falta de respeto hacia sus iguales.

Aunque es evidente la poca relación entre las variables de la investigación Inteligencia Emocional y problemas de interacción en los alumnos de sexto grado, se optó por planificar una propuesta de intervención, tomando como base la literatura consultada en donde se muestra la vinculación entre ambas variables. La intervención comienza con exponer a los alumnos sobre las emociones básicas, que como seres humanos experimentamos, ya que pese a los datos derivados en el estudio y plantearse la nula relación entre la variables a tratar, dentro de la literatura consultada se establece la importancia de la emociones, desde la definición se menciona que es una excitación que predispone al sujeto a la acción, sin embargo; la finalidad es adentrar y profundizar más en conductas que pueden mejorar las relaciones interpersonales, tales como: asertividad y empatía, ya que del mismo modo en el apartado de resolución de conflictos se establece que son habilidades fundamentales para mejorar y llevar a cabo relaciones más agradables pues generan conductas de respeto, disciplina y capacidad de buscar alternativas que posibiliten una mejor resolución de conflictos, de ello parte que en un último bloque se habla específicamente de este tema, con la finalidad de reducir los problemas de interacción, o en su caso erradicarlos.

Por lo anterior consideramos que el alumno debe buscar respuestas a las siguientes interrogantes: ¿Qué hago yo?, ¿cómo lo manejo, de qué manera puedo convertir esa situación es una oportunidad o al menos, minimizar el impacto negativo que ella puede ejercer sobre mí? Para ello, es indispensable el aspecto emocional, que si bien en este estudio se evidenció una inexistente relación como resultado en la evaluación de nuestra muestra, al introducirnos en las investigaciones e información existente, se plantea que las personas con altos niveles de inteligencia emocional son más hábiles para percibir, comprender y manejar sus propias emociones, además de extrapolar estas habilidades a la emociones de los demás, notándose así el papel tan importante y elemental para

el establecimiento, mantenimiento y calidad de las relaciones interpersonal, lo que implica la reducción de problemas de interacción, ya que las personas que poseen una elevada inteligencia emocional suelen ser socialmente equilibradas, alegres, adoptan responsabilidades, tienen una visión positiva de ellas mismas y por tanto logran superar los reveses de la vida de forma más rápida.

Así pues, tomando en cuenta los cambios que se están experimentando hoy en día, consideramos indispensable que la sociedad actual no debe dejar de lado el papel fundamental que juegan las emociones, ya que probablemente ésta sea una alternativa que permita dar mejor solución a los conflictos que se generen dentro y fuera del ámbito educativo, lo implica asignarle un valor equivalente o mejor dicho equilibrar y desarrollar tanto la inteligencia emocional, como a otro tipo de inteligencia referente a aspectos cognitivos. En efecto, no es un aspecto sencillo, ya que requiere tiempo, esfuerzo y práctica, pero es una tarea que consideramos necesaria dentro del ámbito educativo como apoyo para el desarrollo progresivo y socioemocional de los estudiantes, que desde nuestro punto de vista puede ser tratado con programas permanentes que resalten la importancia de desarrollar la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones, dando la misma relevancia en su práctica y aprendizaje como lo es el aprendizaje de las matemáticas, por citar un ejemplo, pues así como utilizamos la aritmética a diario, del mismo modo las emociones se hacen presente en cada situación que experimentamos en el día a día.

En definitiva y para finalizar, se deja abierta la posibilidad para realizar investigaciones en donde probablemente con otra población, otra muestra y otro nivel educativo, la relación entre las variables en cuestión: *Inteligencia emocional y problemas de interacción*, se manifieste, sin dejar de lado las aportaciones tan importantes que en primera instancia realizaron Peter Salover y Jhon Mayer y que posteriormente fueron divulgadas por Daniel Goleman.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR RELACIONES INTERPERSONALES EN EL AULA.

A continuación, se presenta la propuesta de intervención para mejorar las relaciones interpersonales entre alumnos dentro del aula de clases. Consta de 5 bloques, reuniendo un total de 13 sesiones, con una duración de cada una aproximada de 60 a 90 minutos por sesión. Cabe mencionar que cada uno de los bloques está enfocado a un área en específico.

Bloque 1. Inteligencia Emocional.

Sesión	Objetivo (os)	Descripción	Materiales	Tiempo
Sesión 1. Conociendo mis emociones.	Lograr que el alumno aprenda a conocer e identificar sus emociones de acuerdo a sus experiencias cotidianas.	1. Se interroga a los alumnos sobre la información previa que tengan acerca de lo que es una emoción y específicamente “Inteligencia Emocional”. En seguida se lleva a cabo la exposición de tema “Conociendo mis emociones”, mediante una presentación en el programa de power point.	Equipo de cómputo. Presentación power point “Inteligencia emocional” (anexo digital 1).	20 minutos.
		2. Se proyecta el video “intensamente”, para reforzar la información presentada.	Equipo de cómputo. Video “Intensamente. La travesía” (anexo digital 2)	10 minutos.
		3. Aplicación de dinámica “conociendo mis emociones”:	25 tarjetas con el nombre se	30 minutos

		<ul style="list-style-type: none"> - Se forman cinco equipos al azar. De cada equipo se pide que elijan a su representante. - Después de formar los grupos, se indica que cada equipo representa una emoción (alegría, tristeza, enojo, miedo, desagrado). - El representante de cada equipo, pasa al frente para elegir una pequeña tarjeta que se le entrega al azar (en ella se encuentra la emoción que representada). - El equipo debe dialogar y plantear una situación en donde se refleja la emoción que representan, ya sea ficticia o experimentada por algún integrante del equipo. - Posteriormente el representante expresa ante el grupo la situación que eligieron, explicando y por qué y qué emoción está representado, así como el actuar que se tuvo en el momento en que se experimentó la emoción. - Seguidamente se pide a cada equipo seleccionar alguna de las situaciones expuestas, para plasmar en una hoja de rotafolio la solución que ellos habrían dado si hubiesen experimentado dicha situación. Finalmente, los alumnos exponen sus alternativas. - Para cerrar la sesión, se hace énfasis en la importancia de saber conocer y manejar el estado emocional, para dar mejor solución a las situaciones que pueden 	<p>cada emoción; cinco tarjetas por emoción.</p> <p>5 hojas de rotafolio.</p> <p>5 Marcadores</p>	os.
--	--	--	---	-----

		presentarse cotidianamente.		
Sesión 2. Carta a mi amigo.	Lograr que cada alumno realice una descripción de sí mismo resaltando en ella sus gustos, su personalidad, sus virtudes.	1. Para crear un ambiente armonioso, se da inicio con una dinámica llamada “recuérdalo”, para ello cada alumno dice el nombre de alguna fruta, evitando repetir lo que otro compañero haya dicho. Así cada alumno tiene que recordar y mencionar lo que otros compañeros hayan mencionado. La dinámica termina cuando todos hayan pasado.	-	20 minutos.
		2. Posteriormente los alumnos deben permanecer en su lugar, para poder entregarles una carta que contestaran de forma individual. 3. Antes de contestar dicha carta, se explica a los alumnos, que dentro de la carta se habla de un ser maravilloso, ese ser maravilloso en cada uno de ellos, por ello tendrán que contestar dicha carta pensando en sí mismo, es decir, tomando el papel de ese amigo maravilloso. 4. Finalmente de manera voluntaria, los alumnos leerán su carta ante el grupo.	Lápiz Carta (ANEXO B1)	30 minutos.
Sesión 3. Radiografía	Fomentar el conocimiento propio y una reflexión del comportamiento diario para mejorar las relaciones interpersonales.	1. Como introducción, se pide a los alumnos que mencionen cada uno dos cualidades y dos defectos. A ello se agrega una pequeña explicación, de la importancia de conocerse, retomando aspectos positivos y negativos. 2. Posteriormente se entrega a cada alumno una hoja. Es esa	Lápiz Hojas Cuadro: “Radiografía” (ANEXO B2)	50 minutos

		<p>hoja tienen que plasmar un cuadro dividido en tres divisiones, cada una de ellas se etiqueta de la siguiente manera: ¿Quién soy yo?, ¿Qué me molesta de mí? Y ¿Cómo puedo mejorarlo?</p> <p>3. Cada alumno de forma individual completa el cuadro.</p> <p>4. Finalmente se forman binas al azar, para que así puedan comentar su radiografía, tratando de comprenderse y ayudarse mutuamente.</p>		
--	--	--	--	--

Bloque 2. Asertividad.

Sesión	Objetivo (os)	Descripción	Materiales	Tiempo
Sesión 4. Identificación de conductas asertivas.	Explicar e introducir al alumno en la temática, especificando en qué consiste una conducta asertiva.	1. Para iniciar, se interrogará a los alumnos acerca de la información previa que conozcan sobre lo que significa una conducta asertiva. En seguida, se lleva a cabo la exposición de tema “conducta asertiva” con el uso de la presentación power point: “Asertividad”.	Equipo de cómputo. Presentación power point “Asertividad”. (anexo digital 3)	20 minutos.
		2. Posteriormente se proyecta un video llamado “Inteligencia emocional”, con la finalidad de reafirmar la información	Video “Inteligencia	10 minutos.

		anteriormente presentada.	emocional". (anexo digital 4)	
		<p>3. Consecutivamente se llevará a cabo la aplicación de dinámica: Ratón, león y persona. Esta consiste en:</p> <p>- Identificar los tres estilos de conducta con sus características.</p> <p>Ratón: Estilo Pasivo: No sabe defender sus derechos y decisiones, ni actuar, ni comunicarse de manera eficaz. Se acobarda, actúa según lo que los demás quieren y eso le produce malestar.</p> <p>León: Estilo agresivo: No defiende sus derechos y decisiones adecuadamente. No respeta los de los demás. Se expresa avasallando a los demás o manipulándolos. Reacciona con insultos o ridiculizando</p> <p>Persona: Estilo asertivo: Sabe defender de forma eficaz y adecuada sus derechos y decisiones, sin agresividad ni cobardía. Actúa desde criterios personales, expresa sus pensamientos, convicciones y sentimientos, respetando los de los demás.</p> <p>4. Por grupos de 3 personas, se realiza una dramatización donde aparezca representado uno de los tres estilos de conducta. El resto intenta adivinar cuál es.</p> <p>5. Finalmente los alumnos deben</p>	<p>Plantilla</p> <p>“Tipo de conductas”</p> <p>(ANEXO B3).</p> <p>Lápiz</p>	30 minutos.

		contestar una plantilla en donde tienen que relacionar las características expuestas con la conducta que corresponda (Anexo 2).		
Sesión 5. ¿Qué me molesta?	Reafirmar por medio de la práctica la manera en cómo se desarrolla una conducta asertiva; expresando de forma correcta lo que cada alumno siente con respecto a cualquier situación que se presente, anteponiendo respeto, sin ironía; utilizando un buen tono y volumen de voz, sin gritos, ni gestos mal intencionados.	<p>1. Se inicia con una dinámica de animación llamada “me molesta que...”, para crear un ambiente de introducción y agradable entre los alumnos. Para ello se realiza lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se coloca a los alumnos en forma de círculo, el orden de este será por el mes de nacimiento. - Se pide que permanezcan sentados para atender las indicaciones. - Permaneciendo sentados, cada alumno dice su nombre o la manera en cómo les gusta ser llamados, agregando alguna situación que les moleste dentro del salón de clases. Por ejemplo: “Yo me llamo Pablo y me molesta que tomen mis cosas sin pedir las”. Subrayemos que la manera de expresar lo que se siente y piensa debe ser con respeto, evitando agredir a otras personas. - Así sucesivamente, cada alumno realiza lo indicado, agregando lo dicho por el compañero que haya participado con anterioridad. Por ello, debe tenerse absoluta concentración y escucha activa, para poder recordar lo dicho por otros. 	-	

		<p>2. Aplicación de la segunda dinámica “el cartero”, esta con la finalidad de expresar directamente alguna situación que se haya tornado desagradable de un compañero a otro.</p> <p>- Cada alumno realiza una carta para un compañero—cualquiera que él decida- en ella deberá colocar alguna situación que le moleste o le haya molestado en algún momento. Por ejemplo: “Oye Pablo, me molesto mucho que el día viernes te rieras cuando participe en la clase de español, yo entiendo que muchas cosas se tornen graciosas para ti, pero entiendo que yo me siento herido cuando lo haces...etc.”. Cabe mencionar, que cada carta debe incluir remitente y destinatario.</p> <p>- Posteriormente cada carta será colocada dentro de un buzón (ubicado en el centro del salón de clases), cada carta se entrega a su destinatario.</p>	<p>Hojas blancas</p> <p>Lápiz</p> <p>Buzón</p>	<p>20 minutos.</p>
		<p>Finalmente, después de que cada alumno haya recibido su carta, debe compartir de forma voluntaria lo que está dentro de ella y expresar su sentir.</p> <p>Consecutivamente cada alumno debe expresar de forma respetuosa, su sentir entorno a las dinámicas realizadas; ¿Qué le pareció?, ¿Cómo se sintió?, etc.</p>	<p>-</p>	<p>15 minutos</p>

Sesión 6. Siempre hay una forma de hacer bien las cosas	Mostrar la importancia de aprender a usar formas correctas de comunicación para resolver situaciones que pueden presentarse en la vida cotidiana.	1. Se lee la hoja del mensaje: “Siempre hay una forma de decir bien las cosas” (Anexo 3).	Hoja de mensaje “Siempre hay una forma de decir bien las cosas”. (ANEXO B4)	2 minutos
		2. Se coloca a los alumnos por parejas, para ello se utiliza una técnica llamada “Busca número”; consiste en entregar a cada alumno una pequeña tarjeta que se elige al azar, en cada una de ellas se encontrará un número, el que a su vez tendrá una pareja de la misma equivalencia (Ejemplo: 1-1). Los alumnos que tengan el mismo número en la tarjetita, formarán una pareja y trabajaran juntos durante la sesión. 3. Seguidamente por pareja se entrega una hoja en donde se encuentren cada una las actividades: a) Descripción de una situación conflictiva o una conversación difícil que hayan tenido con otra persona y en la que hayan reaccionado de forma pasiva. Y responder la siguiente interrogante: ¿Cómo podrían haber reaccionado de forma asertiva en esta situación? b) Descripción de una situación conflictiva o una conversación difícil que hayan tenido con otra persona y en la que hayan reaccionado de forma agresiva. Y responder a la siguiente interrogante: ¿Cómo podrías haber	Hoja de actividades (ANEXO B5) Lápiz/lapicero	30 minutos

		<p>reaccionado de forma asertiva en las dos situaciones anteriores?</p> <p>c) Descripción de una situación conflictiva o una conversación difícil que hayan tenido con otra persona y en la que hayan reaccionado de forma asertiva.</p> <p>d) Responder la siguiente interrogante: ¿Con qué forma de reaccionar se daña menos la relación interpersonal?, ¿Cómo te ven los demás al comportarte de forma asertiva?, ¿Y agresiva?, ¿Y pasiva?</p>		
		<p>3. Para finalizar, se pedirá que de igual manera los alumnos trabajen en pareja para realizar un tríptico en donde indiquen cada una de las conductas vistas: asertivas, agresivas y pasivas, agregando la importancia o colocando un mensaje en donde se resalte la importancia de practicar una conducta asertiva.</p>		

Bloque 3. Empatía.

Sesión	Objetivo (os)	Descripción	Materiales	Tiempo
Sesión 7. Será que sí.	Debatir en torno a distintas situaciones discriminatorias o conflictivas	1. Se interroga a los alumnos sobre la información previa que tengan acerca de lo que significa ser una persona empática. En seguida se lleva a cabo la exposición de tema “ empatía”	Presentación power point “empatía”	20 minutos

	<p>asumiendo posiciones personales o reaccionando a partir de argumentos dados.</p> <p>Tomar conciencia de nuestros propios juicios y valores ante situaciones concretas.</p>	<p>mediante una presentación en el programa de power point.</p> <p>2. Se proyecta el video “intensamente”, para reforzar la información presentada.</p>	<p>(Anexo digital 5).</p> <p>Equipo de cómputo.</p> <p>Video “la cadena de la empatía” (anexo digital 6)</p>	<p>10 minutos</p>
		<p>3. Aplicación de la dinámica “será que sí”, se trata de debatir diversas situaciones, en donde el alumno genere soluciones positivas y negativas. Para ello se retoman las siguientes instrucciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El juego se inicia con el sorteo de las cartas de argumentación entre los/as jugadores/as. - Cada jugador/a toma para sí una de las cartas y la revisa en silencio, sin mostrar a los/as demás la letra que le tocó - Uno/a de los/as jugadores/as saca la primera tarjeta de situación, lee en voz alta el contenido y las indicaciones con los roles que cada jugador/a deberá desempeñar, según la carta que le tocó. - Los/as jugadores/as inician un intercambio de opiniones asumiendo sus respectivos papeles. Pueden 	<p>13 Tarjetas de Situaciones (ANEXO B6)</p> <p>13 Tarjetas de la letra “A” (ANEXO B7)</p> <p>13 Tarjetas de letra “B” (ANEXO B8)</p>	<p>30 minutos</p>

		<p>intervenir todas las veces que estimen conveniente a objeto de aportar la mayor cantidad de antecedentes que permitan convencer a los/as demás, esto último aun cuando no compartan las expresiones o reacciones incluidas en los papeles o roles que les toca desempeñar.</p> <p>- El debate finaliza cuando los/as participantes determinan que los argumentos se han agotado. A continuación, cada cual da a conocer a los/as demás el rol que le tocó desempeñar y señala si las opiniones entregadas corresponden a su forma de pensar y/o actuar, o si tuvo que "ponerse en el lugar de...</p>		
<p>Sesión 8. Me oyes.</p>	<p>Desarrollar la habilidad de escucha entre los miembros del grupo.</p>	<p>1. El grupo se divide en 4 subgrupos.</p> <p>2. Se le pide que por equipo cuenten una experiencia real que hayan tenido entre ellos y posteriormente elijan una.</p> <p>3. Cuando uno de los tres equipos participe o exponga la situación, los tres grupos restantes son oyentes y deben elegir un nivel de escucha, en el cual se formarán islas:</p> <p>A) nivel racional: han de prestar atención a las palabras y pensamientos</p> <p>B) nivel afectivo: han de fijarse en los sentimientos y emociones</p> <p>C) nivel de voluntad: han de prestar atención en las intervenciones y acción del oyente.</p> <p>4. Finalmente las personas que han</p>	-	<p>50 minutos</p>

		hablado expresan lo que han sentido al escuchar lo que otros dicen, sobre lo que él ha expresado.		
Sesión 9. Las tres urnas.	Lograr que los alumnos promuevan la empatía y por ende la ayuda mutua.	<p>1. Se coloca a la vista de todos, tres urnas con las siguientes etiquetas (cada una): "Me gustaría superar..."; "Me arrepiento de."; "Un problema mío es...".</p> <p>2. Posteriormente se trata de terminar las frases en papeletas sin firmar, que se depositarán en las urnas correspondientes. Se pueden escribir todas las papeletas que se desee.</p> <p>3. Una vez hayan depositado todas sus papeletas, se procede al escrutinio, consiste en leer las papeletas de cada una y comentarlas en gran grupo, entre todos.</p> <p>4. Finalmente todos deberán aportar soluciones, dando consejos.</p>	Tres urnas (pueden ser cajas de zapatos con la tapa perforada). Hojas de colores y bolígrafos. Una hoja con etiquetas: "Me gustaría superar...."	50 minutos

Bloque 4. Manejo de conflictos.

Sesión	Objetivo (os)	Descripción	Materiales	Tiempo
Sesión 10. Como decírtelo.	Lograr una mejor comunicación, para afrontar mejor los conflictos que puedan presentarse.	1. Se interroga a los alumnos sobre la manera en la que acostumbran a solucionar los problemas o conflictos con sus compañeros. En seguida se lleva a cabo la exposición de tema "manejo de conflictos" mediante una presentación en	Equipo de cómputo. Presentación power point (anexo digital 7).	20 minutos

		el programa de power point.		
		2. Se proyecta el video para reforzar la información presentada.	Equipo de cómputo. Video "manejo de conflictos" (anexo digital 8)	10 minutos
		3. Aplicación de dinámica "la cebolla", en esta debe formarse un círculo en donde todos estén dentro de tal manera que se abracen y no puedan separarse, simulando que son las hojas que conforman una cebolla. Dos compañeros o alumnos deben quedarse fuera, para ello deben buscar una solución para separar cada una de las hojas o el mayor número posible.	-	20 minutos
		4. Posteriormente los alumnos deben sentarse en parejas, cada uno debe doblar una hoja para formar cuatro columnas, colocando lo siguiente: Columna 1: lista de diez nombres de personas con quienes estén en contacto diariamente o casi todos los días (familiares, amigos, profesores, etc.). Incluir en	-	30 minutos

		<p>primer lugar el nombre del compañero sentado frente a ellos.</p> <p>Columna 2: colocar un enunciado en donde exprese un resentimiento (R), es decir, un sentimiento de enojo, molestia o dolor, que se revive cada vez que se recuerda la situación que lo ocasionó y que fue causada por tres de las personas que anotó en la primera columna, (recuerde que la primera persona es el o la compañera de frente a cada alumno). Posteriormente empezar con el nombre de la persona, seguir con la emoción y tratar de razonarla: “Lalo estoy resentido contigo porque...”. Detrás de cada resentimiento existe una petición que desean hacer.</p> <p>Columna 3: Se escribe la demanda (D) que se desea hacer por cada expresión de resentimiento. Ejemplo: “Lalo, estoy resentido contigo porque no me apoyas como amigo y te pido que cuando vaya a buscarte a tu casa o te llame por teléfono para pedirte ayuda, estés dispuesto a ofrecérmela y respondas a mi llamado”.</p> <p>Columna 4: La cuarta columna es para la “A” que significa “Acción de Aprecio”. En esta</p>		
--	--	---	--	--

		<p>columna es importante que se considere que tanto el resentimiento como la demanda pueden ser más significativos para la persona afectada si se le hace saber que vemos las cosas positivas que hay en su actuación desde su punto de vista y apreciamos las razones de su comportamiento.</p> <p>Ejemplo: “Lalo, estoy resentido contigo porque no me apoyas como amigo. Te pido que cuando vaya a buscarte a tu casa o te llame por teléfono para solicitar tu ayuda, estés dispuesto a ofrecérmela y respondas a mi llamado, aunque estoy consciente de que tienes otras responsabilidades y pudieras por ello estar ocupado”.</p>		
Sesión 11. La telaraña.	Desarrollar la capacidad colectiva de tomar decisiones y resolver conflictos, así como fomentar la necesidad de cooperación como una fuerza positiva que lleve a la búsqueda de una solución y	1. Tomando en cuenta que para poder interactuar y llegar a acuerdos en la resolución de conflictos, es de suma importancia que el cuerpo y la mente se sientan tranquilos y relajados, se lleva a cabo una técnica de relajación. Los alumnos tienen que recostarse en el suelo (utilizando una pequeña cobija y una almohada), así con música de fondo de relajación, debe cerrar los ojos leer las palabras de relajación (anexo 8).	Palabras de relajación (ANEXO B9)	20 minutos

	resultado positivo.	<p>2. Se pregunta a los alumnos ¿Cómo se sentían antes de la técnica de relajación?, ¿Cómo se sienten, posterior a ella?</p>		
		<p>3. Ejecución de la dinámica “la telaraña”; consiste en crear una especie de telaraña con ayuda de cuatro postes y estambre (o una cuerda), dejando espacios de varios tamaños.</p> <p>4. Consecutivamente se divide al grupo en 4 equipos, con la intención de que cada integrante logre pasar por la telaraña construida sin tocarla. Se plantea al grupo que se encuentran atrapados en una cueva o una prisión y que la única salida es a través de esta valla electrificada. Por ende, se debe buscar la solución para pasar, ayudándose unos a otros.</p> <p>5. Cada equipo debe dialogar y crear alternativas para alcanzar el objetivo, ya que una de las consignas es realizarlo en el menor tiempo posible. Los participantes deben animarse unos a otros, con la intención de crear un ambiente motivante, que lleve al logro del objetivo.</p> <p>6. Finalmente se pide la participación de los alumnos y se preguntara; ¿Cómo se</p>	<p>Estambres</p> <p>4 postes</p> <p>Cronometro</p>	<p>30 minutos</p>

		sintieron?, ¿Cuál es la importancia de trabajar en equipo? ¿Qué se necesita para crear acuerdos?, ¿Cómo consideran que es la mejor manera de resolver un conflicto?		
Sesión 12. Encontremos el mensaje.	Crear un ambiente de compañerismo para mejorar sus relaciones interpersonales y ayudarse en la resolución de conflictos	<p>1. Antes de comenzar con la dinámica, se colocan 10 sobres (pistas) por la escuela de manera estratégica.</p> <p>2. Para dar inicio a la dinámica, los alumnos se colocan en cuatro equipos y se les asigna un color.</p> <p>3. A cada equipo se les explica las reglas:</p> <p>- La regla importante es que se deberán ayudar entre todos.</p> <p>Una vez terminada cada actividad tendrán que entregarla al encargado y el deberá entregar el siguiente banderín</p> <ul style="list-style-type: none"> • No agredir al equipo contrario físicamente o verbalmente. • Apoyarse en equipo y cuidar de él. 	<p>Lista de enunciados para resolver conflictos (ANEXO B10)</p> <p>Crayolas</p> <p>hojas blancas</p> <p>Globos</p> <p>1 barra de Plastilina</p> <p>Sobres</p> <p>Rompecabezas (ANEXO B11)</p>	60 minutos

		<ul style="list-style-type: none"> • Ganará el equipo que termine primero este debe tener los 8 sobres, y armar sus enunciados. <p>4. Para iniciar se entrega un sobre a cada equipo de acuerdo a su color.</p> <p>5. Cada sobre lleva una secuencia y reto el cual es un requisito para poder avanzar al siguiente (pista).</p> <p>Sobre 1. Para pasar a la siguiente pista tendrán que entregar al encargado de grupo 5 cosas: una bufanda, lentes, un zapato, anillo, credencial de elector.</p> <p>Sobre 2. En un sobre están ligas de colores entre todos armar una pulsera e ir saltando entre todos hasta el encargado.</p> <p>Sobre 3. Inflar los globos y posteriormente amarrárselos a los pies para tronárselos y responder las preguntas que están dentro de los globos.</p> <p>Sobre 4 Crear un dibujo en donde todos participen y expresen su estado de ánimo.</p> <p>Sobre 5. Organizar el rompecabezas.</p> <p>Sobre 6. Con plastilina crea un paisaje en donde esté compuesto por un árbol, una casa un sol una nube y una flor.</p>		
--	--	--	--	--

		<p>Sobre 7. Entre los integrantes del grupo deberán formar una figura con su cuerpo.</p> <p>Sobre 8. En fila todos deben llevar un globo entre las piernas si cae y si este cae deben regresar.</p> <p>6. Una vez que se tengan los 8 sobres, los alumnos arman sus enunciados dándoles su importancia según el equipo.</p> <p>7. Finalmente explicar el orden de cada uno y el por qué, así como seleccionar el más funcional.</p>		
--	--	---	--	--

Bloque 5. Cierre.

Sesión	Objetivo (os)	Descripción	Materiales	Tiempo
Sesión 13. "Reconociendo mis emociones"	<p>Reconocimientos de las propias emociones, recalcando el control que cada uno tiene de las mismas.</p> <p>Reforzar por medio de una comunicación asertiva, las relaciones interpersonales,</p>	<p>1. Se pregunta a los alumnos como se sienten en ese momento, como parte de la introducción a la actividad.</p> <p>2. Posteriormente se pide a los alumnos que formen un círculo, llevando en mano una pluma. A cada uno se le entrega un globo y pequeño trozo de papel.</p> <p>3. En el papel de forma individual, los alumnos escriben la emoción que prevalece en ese momento, para consecutivamente colocarla</p>	<p>1 globo por alumno.</p> <p>Reconocimientos</p>	30 minutos

	<p>para una convivencia armoniosa.</p> <p>Clausura y cierre del taller de intervención “Desarrollo de la Inteligencia Emocional para la mejora en las relaciones interpersonales”.</p>	<p>dentro del globo.</p> <p>4. Se pide a los alumnos que inflen el globo. Asimismo, en ese momento tienen que visualizarse y concentrarse en la emoción que sienten en ese momento (el globo simboliza la emoción que sienten en ese momento).</p> <p>5. Consecutivamente los alumnos deben soltar el globo, aventándolo de un lado a otro, evitando que este caiga al piso. Pierde el alumno que no logre tener en el aire su globo.</p> <p>6. Después de terminar el juego. Se expresa a los alumnos lo siguiente:</p> <p>En muchas ocasiones es complicado lograr identificar las emociones que prevalecen en nuestra persona, sin embargo es algo tan importante que todos debieran tomarse el tiempo para detectar su estado emocional. En esta ocasión simbolizamos una emoción en un globo; así como en este momento tuvimos control de este globo, así es el control que podemos lograr sobre nuestras emociones, siempre y cuando aprendamos a identificar cada una de ellas, siendo conscientes de que abran situaciones, persona, circunstancias que obstaculicen tener una</p>		
--	--	--	--	--

		<p>estabilidad emocional.</p> <p>7. En caso de no haberse ayudado unos a otros, se hace la siguiente pregunta: ¿Por qué cuando observaron que el globo de otros compañeros estaba a punto de caer, no lo ayudaron? Después de escuchar diversas respuestas, se expresará la siguiente reflexión:</p> <p>Recordemos que estamos dentro de un grupo, por ende, gran parte de nuestro control y sentir emocional depende de la relación que exista entre compañeros, es decir, el apoyo mutuo es indispensable. Es por ello que dentro la Inteligencia emocional se abarca el desarrollo de empatía (ponerse en el lugar del otro) y comprensión de las emociones de nuestros iguales, así el desarrollo de estas habilidades, nos ayudara a comprender la importancia de ayudar a otro. Es decir, si se observa que algún compañero está pasando por una inestabilidad emocional, probablemente será buen momento para buscar la mejor forma de expresar y dirigirse (asertividad) él y para ofrecer ayuda, por supuesto si él lo permite.</p>		
		<p>8. Para conseguir una cohesión como trabajo final entre las relaciones interpersonales, se</p>	<p>Hojas de colores.</p>	<p>30 minutos</p>

		<p>coloca a los alumnos en pareja. Esto con la finalidad de hacer entrega de tres manitas (mutuamente), cada alumno confecciona sus manitas. En cada manita se colocará lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primera manita: Qué les gustaría cambiar de ese compañero. - Segunda manita: Alguna (as) cualidad (es) de ese compañero. - Tercera manita: Algún deseo hacia ese compañero. <p>9. Al término de la confección de la manita, se entrega y se ofrece un abrazo a su destinatario.</p>	Lapiceros.	
		<p>10. Para finalizar se expresa las palabras de cierre del taller y entrega de reconocimientos a cada alumno por su participación.</p>	Reconocimientos	30 minutos



ANEXOS.



ANEXO A. INSTRUMENTOS.

ANEXO A1. ESCALA DE METACONOCIMIENTOS SOBRE ESTADOS EMOCIONALES.

TMMS-24.

Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales

Datos personales.

Nombre: _____

Grado: _____ Grupo: _____ Sexo: _____

Edad: _____

INSTRUCCIONES: A continuación encontraras algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lee atentamente cada frase e indica por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señala con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

NOTA: No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo.	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo.	Muy de acuerdo.	Totalmente de acuerdo.

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5

6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5



ANEXO A2.

ENCUESTA “PROBLEMAS DE INTERACCIÓN.

Universidad Álzate de Ozumba

ENCUESTA SOBRE PROBLEMAS DE INTERACCIÓN

Objetivo: Identificar las principales problemáticas de interacción que se presentan dentro de aula de clases.

Nombre: _____ **Edad:** _____
Folio _____

Instrucciones: Marca con una “X” la frecuencia con la que has vivido o experimentado las siguientes situaciones.

REACTIVO	FRECUENCIA			
	No pasa	Menos de una vez por semana	2 a 3 veces por semana.	Casi todos los días.
1. Amenazo a mis compañeros para obtener lo que quiero				
2. Mis compañeros obtienen lo que quieren por medio de amenazas.				
3. Agarro las cosas de mis compañeros sin permiso (Por ejemplo sus útiles escolares).				
4. Mis compañeros han tomado mis cosas sin permiso.				
5. Cuando participo los demás me interrumpen.				
6. Interrumpo cuando alguno de mis compañeros habla o participa.				
7. Cuando algo me molesta golpeo a mis compañeros.				
8. Mis compañeros me golpean y me molestan siempre.				
9. Me dirijo a mis compañeros con palabras ofensivas.				
10. Mis compañeros se dirigen a mí con palabras ofensivas.				
11. Impongo autoridad en mi salón de clases, es decir, siempre quiero que hagan lo que yo quiero.				

12. Alguno de mis compañeros impone autoridad, para que yo haga todo el que quiere o dice.				
13. Cuando me equivoco todos se burlan de mí.				
14. Me burlo de mis compañeros cuando se equivocan.				
15. Utilizo gritos para decir que algo me molesta.				
16. Mis compañeros me gritan para decir que algo les molesta.				
17. Me gusta molestar a mis compañeros sin ningún motivo.				
18. Mis compañeros me molestan sin ningún motivo.				
19. Hago ruidos con la intención de molestar a mis compañeros (eructo, chiflo, etc. adrede).				
20. Mis compañeros emiten o hacen ruidos con la intención de molestar (eructar, chiflar, sonarse, etc. adrede).				
21. No tengo cuidado con mi lugar de trabajo (tiro basura, rayo mesas y sillas).				
22. Mis compañeros tiran basura y rayan mesas y sillas.				
23. Cuando llego a mi salón de clases no saludo a mis compañeros y maestro.				
24. Mis compañeros no saludan cuando llegan al salón de clases.				
25. Mis compañeros me insultan o me dicen apodos desagradables, con la intención de ofenderme.				
26. Ofendo a mis compañeros por medio de insultos o apodos muy desagradables, con la intención de ofenderlos.				
27. Me pongo de pie, ocasionando una interrupción en la clase.				
28. Mis compañeros se ponen de pie ocasionando interrupciones durante la clase.				

ANEXO B. MATERIALES PARA “PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LAS RELACIONES INTERPERSONALES”.

ANEXO B1.

LA CARTA

En esta carta te contare sobre una persona muy interesante que he conocido últimamente. Te diré que esta persona:

Respecto a su apariencia y cualidades físicas

es _____

En relación a sus estudios, podría decirte

que: _____

Cuando se relaciona con los demás chicos

es: _____

Cuando se relaciona con las demás chicas es

Con sus padres y con sus

familiares: _____

Emocional y mentalmente es una persona:

Acerca de su honestidad y de su sinceridad podría decirse que:

Querido /a _____, espero que te hayas hecho una buena idea de mi nueva/o amiga/o. ya te contare más detalles cuando nos veamos. Hasta entonces recibe unos afectuosos besos.

Firma y fecha

Instrucciones: responde los reactivos que se presentan a continuación.

Quien soy yo	Que me molesta de mi	Como puedo mejorarlo

ANEXO B3.

Instrucciones: Relaciona las características con el estilo de conducta que corresponda.

	PASIVO	AGRESIVO	ASERTIVO
No tiene en cuenta a los otros			
Se deja manipular			
No sabe pedir ayuda			
Defiende sus derechos con valentía y seguridad			
Impone sus opiniones, sin escuchar las de los demás			
Su voz es firme y clara y su mirada directa			
Se siente inferior a los demás			
Escucha y participa sin miedos			
Critica siempre, insulta y humilla			
Sabe decir NO a algo, que n o quiere hacer, sin sentirse culpable.			
No defiende sus derechos			
Habla gritando, con mirada desafiante			
Su mirada es cabizbaja y huidiza y su voz baja			
Los otros se aprovechan de él			
Sabe ser crítico, sin humillar			

Se mete en líos			
No se siente aceptado por los demás			

ANEXO B4.

“Siempre hay una forma de decir bien las cosas”

En distintas situaciones se nos plantea la necesidad de usar formas correctas de comunicación que nos ayuden a resolver los conflictos de manera adecuada. Una comunicación correcta debe cumplir cuatro condiciones:

- Usar palabras y gestos adecuados.
- Defender bien los propios intereses – Tener en cuenta los argumentos y los intereses del otro.
- Encontrar soluciones de compromiso razonables para ambas partes.

Sin embargo, en la comunicación con los demás, se puede reaccionar de tres formas:

1. **Asertiva:** Se dice lo que se piensa y cómo se siente: no se humilla, no se es desagradable, no se manipula o fastidia a los demás. Se toman en cuenta los derechos de los demás. Probablemente no siempre se evitan los conflictos, pero sí el máximo número de veces. Se emplean frases como: “Pienso que...”, “Siento...”, “Quiero...”, “Hagamos...”, “¿Cómo podemos resolver esto?”, “¿Qué piensas”, “¿Qué te parece?”, etc. Se habla con fluidez y control, de forma segura, relajada, con postura recta y manos visibles.
2. **Pasiva:** Se deja que otros violen los derechos propios, se evita la mirada de los otros, apenas y se logra escuchar cuando se habla, no se respetan las propias necesidades. El objetivo es evitar conflictos a toda costa, utilizando frases como: “Quizá tengas razón”, “Supongo que será así”, “Bueno, realmente no es importante”, “Me pregunto si podríamos...”, “Te importaría mucho...”, “No crees que...”, “Entonces, no te molestes”, etc. En conclusión, no se expresa eficazmente los sentimientos y pensamientos.
3. **Agresiva.** Una persona agresiva ofende verbalmente (humilla, amenaza e insulta). Muestra desprecio por la opinión de los demás, hace gestos hostiles o amenazantes. Además emplea frases como: “Esto es lo que pienso, eres estúpido por pensar de otra forma”, “Esto es lo que yo quiero, lo que tú quieres no es importante”, “Esto es lo que yo siento, tus sentimientos no cuentan”, “Harías mejor en...”, “Ándate con cuidado...”, “Debes estar bromeando...”, “Si no lo haces...”, “Deberías...”

ANEXO B5.

Hoja de actividades

- a) Descripción de una situación conflictiva o una conversación difícil que hayan tenido con otra persona y en la que hayan reaccionado de forma pasiva. Y responder la siguiente interrogante: ¿Cómo podrían haber reaccionado de forma asertiva en esta situación?

- b) Descripción de una situación conflictiva o una conversación difícil que hayan tenido con otra persona y en la que hayan reaccionado de forma agresiva. Y responder a la siguiente interrogante: ¿Cómo podrías haber reaccionado de forma asertiva en las dos situaciones anteriores?

- c) Descripción de una situación conflictiva o una conversación difícil que hayan tenido con otra persona y en la que hayan reaccionado de forma asertiva.

- d) Responder la siguiente interrogante: ¿Con qué forma de reaccionar se daña menos la relación interpersonal?, ¿Cómo te ven los demás al comportarte de forma asertiva?, ¿Y agresiva?, ¿Y pasiva?

ANEXO B6.

13 Tarjetas de Situaciones

Saber escuchar

Mirar a los ojos a la persona que habla (no lo hagas fijamente, pero procura mantener el contacto visual).

No permitas que tu mirada se desvíe hacia otra parte porque parecerá que no prestas atención y que no te importa lo que esta persona quiera decir.

- **A** Ventajas
- **B** Desventajas de no hacerlo

Evita el prejuicio

(1) Debemos observar a la persona a mayor profundidad en busca de formas en las que puedes empatizar con una situación por la que pasa.

(2) Notar algunas de las cosas que dicha persona probablemente tenga en común contigo (cuando podemos descubrir similitudes universales, somos menos propensos a juzgar a los demás).

(3) Hacerle preguntas a la persona para que puedas aprender más sobre su historia única.

- **A** Beneficios
- **B** Desventaja de no hacerlo

Ofrece tu ayuda

Ofrecer tu ayuda es un excelente acto de empatía porque demuestra que estás dispuesto a ocupar parte del tiempo de tu día para hacer algo por alguien más sin pedir nada a cambio.

Ayudar puede resultar tan simple como sostener la puerta para una persona que también está entrando al mismo sitio que tú. Puede ser tan grande como ayudar a tu abuelo , ayudar a un amigo que si necesita algo.

- **A** Beneficios
- **B** Desventajas al no hacerlo

El Presidente de los Entrenadores de Fútbol Profesional da a conocer el malestar de la entidad que dirige, por la contratación de un profesional extranjero como técnico de la Selección Nacional.

A Comparten la opinión del dirigente.

B Opinan que los técnicos deben ser evaluados por su capacidad y desempeño, no por su nacionalidad.

Trata a las personas como seres importantes.

Comienza a tratar a las personas como si tuvieran la misma importancia que tú. Reconoce que no eres el único ser viviente en este mundo y que tampoco eres un ser superior.

Acepta a las personas tal como son. No las clasifiques en grupos estereotípicos con etiquetas generalizadas erróneas. Cada persona es individual, y posee una serie de defectos y virtudes.

- **A** Beneficios
- **B** Desventajas al no hacerlo

Miriam y Claudio se quieren casar, pero los padres de ella se oponen porque Claudio pertenece a una familia pobre.

A Argumentan en favor de los padres de Miriam.

B Respaldan la opción asumida por Miriam y Claudio.

Una madre debe salir de su hogar para comprar en un negocio cercano. Deja a la mayor de sus hijas al cuidado de sus hermanos menores y le dice: ¡No abras la Puerta a nadie!

A Consideran inadecuado el consejo de la madre.

B Opinan que la madre hizo bien al advertir a su hija.

Marina trata de "inhumano" a su hermano Raúl, luego de que él intentara convencerla de internar al enfermo padre de ambos, en un asilo para ancianos/as.

A Apoyan la iniciativa de Raúl.

B Comparten el enojo de Marina.

Jorge no le habla a su hermana desde que supo que la mejor amiga de ella era lesbiana.

- A** Justifican la actitud de Jorge.
- B** Rechazan la actitud de Jorge.

La madre de Beatriz se niega a aceptar al novio de su hija cuya familia profesa otra religión

- A** Apoyan la actitud de la madre.
- B** Rechazan la actitud de la madre.

Una madre acude al consultorio de salud de su sector para que examinen a su hija enferma. Al comprobar que será atendida por un doctor gay, decide regresar en el siguiente turno.

- A** Apoyan la decisión de la madre.
- B** Rechazan la actitud discriminatoria de la madre.

Haz que la otra persona también ponga de su parte.

Para que se abra más sencillamente pregunta *¿Cómo estás?* y espera. Gira tu cuerpo hacia ella ofreciéndole toda tu atención. No lo hagas sólo por cortesía. Incluso tocarla ligeramente en la parte superior del brazo puede hacer que se sienta más comprendida y libre de expresarse

- **A** Beneficios
- **B** Desventajas al no hacerlo

Para entender a alguien intenta imaginarte qué le motiva a hacer lo que hace.

Piensa en alguna dificultad que pueda encontrarse día a día. ¿Reflexionar sobre eso un momento antes de hablar con él puede incrementar tu empatía?

- **A** Beneficios
- **B** Desventajas al no hacerlo

ANEXO B7.

13 Tarjetas de la letra "A"

A	A	A	A
A	A	A	A
A	A	A	A
A			

ANEXO B8.

13 Tarjetas de letra "B"

B	B	B	B
B	B	B	B
B	B	B	B
B			

ANEXO B10.

Palabras de relajación

Existen veces en las que por diferentes razones puedes sentirte nervios más de lo habitual. Ahora es momento de relajarte, relájate y olvidarte de todo por un momento: preocupaciones, emociones negativas, situaciones que te incomoden, etc. En este momento vas a elegir una imagen para ti –una imagen positiva-, un lugar, un sitio, real o imaginario, que hayas estado o no, un sitio que solo por estar allí ya estarías tranquilo y relajado. Te lo vas a imaginar lo mejor posible... lo que ves, lo que oyes, lo que notas en tu cuerpo, hasta puedes imaginarte lo que hueles. Puede ser la hierba, en la arena, flotando en el mar, flotando en una nube blanca de algodón, volando como un ave, etc. como tú te imagines. Concéntrate en todas las sensaciones que produce estar en ese lugar, y piensa en toda la alegría que te causa estar en él (se dejan pasar algunos segundos). Ahora bien, después de estar en ese lugar tan agradable, cuando te sientas preparado comienza por abrir lentamente tus ojos y ponte de pie.

Ahora de pie imagina que eres un gato muy perezoso y quieres estirarte; “Estira todo lo que puedas los brazos frente a ti. Ahora levántalos, por encima de tu cabeza, con fuerza llévalos hacia atrás. Nota el tirón tan fuerte que sientes en los hombros. Ahora a déjalos caer a los lados, que descansen del esfuerzo. Otra vez, estira los brazos otra vez más, más fuerte y de nuevo los déjalos caer a los lados. (Se interroga: ¿Notas cómo están más relajados los hombros?)

Una vez más, pero con más fuerza. Estira todo lo que puedas los brazos, vamos a intentar llegar al cielo, con todas tus ganas. Primero frente a ti, luego los levantas sobre tu cabeza y ahora.

ANEXO B11.

Lista de enunciados para resolver conflictos

¿Cuál es el problema?
<input type="checkbox"/> Aceptación del conflicto y determinar que método se utilizará para solucionarlo
<input type="checkbox"/> Crear el ambiente adecuado
<input type="checkbox"/> Acordar reglas de discusión (no interrumpir, respeto y orden)
<input type="checkbox"/> Ofrecer oportunidad para expresión
<input type="checkbox"/> Escuchar en forma que demuestra empatía

Analizar las causas del conflicto
<input type="checkbox"/> Examinar toda la información que permita conocer las causas del conflicto Ej. Hacer preguntas, parafrasear, resumir
<input type="checkbox"/> Manejar las emociones, evitar atacar por medio de críticas, amenazas, insultos que no ayudan a la comunicación.

¿Cuáles son las posibles alternativas?
<input type="checkbox"/> Generar opciones utilizando técnicas de “brainstorming” u otros métodos decisionales
<input type="checkbox"/> Evaluar cada alternativa identificando criterios de selección Ej. Costo/beneficio, consecuencias, viabilidad, intereses/necesidades, ventajas o desventajas
¿Cuáles son las posibles alternativas?
<input type="checkbox"/> Generar opciones utilizando técnicas de “brainstorming” u otros métodos decisionales

Toma de decisiones
<input type="checkbox"/> Enfocar en los resultados deseados, discutir las alternativas hasta llegar a un acuerdo satisfactorio para ambas partes

Establecer un plan de acción

- | |
|---|
| <input type="checkbox"/> Donde, cómo, cuándo y quién llevará a cabo el plan de acción satisfactorio para ambas partes |
|---|

Principales situaciones

- | |
|---------------------------------------|
| ✓ Actuar sin violencia |
| ✓ No evadir situaciones difíciles |
| ✓ No almacenar sentimientos negativos |

ANEXO B12.

Rompecabezas



REFERENCIAS.

- Acosta, E. (2011). Niños y niñas por un México sin obesidad gobierno federal salud. México: Agencia promotora de publicaciones.
- Adam, E. (2007). *Emociones y educación. Qué son y cómo intervenir desde la escuela*. España: Laboratorio educativo.
- Aguado, L. (2014). Emoción, afecto y motivación. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=xkaUBQAAQBAJ&pg=PA38&dq=Emociones+b%C3%A1sica&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiCmP7NnJLLAhWGbz4KHfB7BYoQ6AEIGjAA#v=onepage&q=Emociones%20b%C3%A1sica&f=false>
- Alterio & Pérez (2003). *Inteligencia emocional: Teoría y praxis en la educación*. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/527Ariola.pdf>
- Antunes, C. (2006). *Estimular las inteligencias múltiples. Qué son, cómo se manifiestan y cómo funcionan*. Madrid: Narcea.
- Araújo, U. (2000). La construcción del juicio moral infantil y el ambiente escolar cooperativo. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Educacion/article/download/20732/20572>.
- Baron, E. (2006). *Ciclo de Capacitación sobre Gestión, Centros de Salud. Puerto Esperanza*. Recuperado de <http://www.gestionsocial.org/archivos/00000386/BaronResolConflicto.pdf>
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Chile: Indigo.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Recuperado de www.uv.es/~choliz.
- Colena, J. & Hendry, L. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Cardona, A. (2000). *Formación de valores: teoría, reflexiones y respuestas*. México: Grijalbo.
- Delgado, B. y Contreras, A. (2008). Recuperado de http://novella.mhhe.com/sites/dl/free/8448168712/637999/9788448168711_Cmuestra.pdf

- Extremera, N. y Fernández, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>.
- Feldman, S. (2007). *Desarrollo Psicológico a través de la vida*. México: Pearson.
- Fernández, P., Berrios, M., Extremera, N. y Augusto, J. (2012). *Inteligencia emocional. 22 años de avances empíricos. Psicología conductual*. 20 (1). Recuperado de http://www.researchgate.net/profile/Pablo_Fernandez/Berrocal/publication/230887037_Inteligencia_emocional_22_aos_de_avances_empricos/link/s/00b49528ded3e574f9000000.pdf.
- Fernández, P. & Ruíz, D. (2008). *La inteligencia emocional en la educación. Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6 (2). Recuperado de: www.researchgate.net/...La_Inteligencia_emocional.../0912f50a3e70073e7.
- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF), (s/f). La edad escolar. Recuperado de http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6876.htm
- García, M. y Giménez, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Revista digital del centro del profesorado Cuevas-Olula*, 5 (6), 43-52. Recuperado de http://www.cepcuevasolula.es/espinal/articulos/ESPIRAL_VOL_3_N_6_ART_4.pdf
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Recuperado de <http://dipsc.unich.it/PAS/Materiale%20didattico/Didattica%20della%20letteratura%20e%20cultura%20%20spagnola/Seconda%20lezione/Intelligenzaemocional.pdf>
- Gonzales, C., Garza, S., Chong, O., & Martinez, J. (2008). *Taller de desarrollo humano I*. México: trillas.
- González, E., Muñoz, A., Bueno, J., Vilche, F., Oñate, P. y Morales, J. (2006). *Psicología del ciclo vital*. Madrid: CCS.
- Hare, B. (2003). *Sea asertivo la habilidad directiva clave para comunicar eficazmente*. Barcelona: Gestión 2000.

- Iglesias, C. (2013). Afectos, sentimientos y emociones. Definiciones. Relación con la salud. Situaciones especiales: Ansiedad. Fobia dental. Recuperado de: <http://www.unioviado.es/psiquiatria/docencia/material/PSI&COMUNICACION/2013-14/14PC-AFECTOS-SENTIMIENTOS-EMOCIONES.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), (2010). Educación. Escolaridad. Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=P>
- López, M. & González, M. (2005). *Inteligencia emocional. Pasos para elevar el potencial infantil*. Tomo uno y tres. Colombia: Gamma.
- Márquez, Guanipa, J., Diaz, Nava, J., y Cazzato, Dávila, S. (18 de 8 de 2007). La disciplina escolar aportes de las teorías psicológicas. Revista de artes y humanidades UNICA. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118447007#>.
- Martínez, M. (2012). El desarrollo psicosocial del ser humano y la calidad de vida. *Revista de Postgrado FACE-UC*, 6 (11), 85-95. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/arje/arj11/art7.pdf>
- Martínez, V. & Pérez, O. (2011). La empatía en la educación: estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (4), 174-190. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2011/epi114j.pdf>
- Mestre, J. & Palmero, F. (2004). *Procesos psicológicos básicos*. España: Mc Graw Hill. Ramirez, V. (2008). Conductas y expresiones asertivas que elevan la autoestima. México: Paulinas.
- Redorta, J., Obiols, M. & Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar sus emociones*. Barcelona: Paidós.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. México: McGraw-Hill.
- Rodríguez, E. (2013). *Valores*. México: EMU.
- Rodríguez, M. (1998). *Manejo de Conflictos*. México: Manual Moderno.
- Salvador, C. (2008). El papel de la Inteligencia Emocional en Jóvenes Mexicanos. *Revista Electrónica Internacional de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología*. Recuperado de <http://www.psicolatina.org/18/inteligencia.html>

Santiago, R y Suberviola, I. (2011). ¿Somos o nos hacemos emocionalmente diferentes? La variable género en la evaluación de las competencias emocionales en alumnado de la universidad de la rioja. III Congreso Universitario Nacional, "Investigación y género". Sevilla, España. Recuperado de http://www.unirioja.es/genero/archivos/pdf/congreso_sevilla_2011_2.pdf

Secretaria de Desarrollo Social (SEDESOL). (2010) Informe anual sobre la situación de pobreza y Rasgo social. Pdf. Recuperado de http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Informes_pobreza/2014/Municipios/México_009.pdf

Secretaria de Educación (2011a). Plan de Estudios 2011. Educación básica. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>

Secretaria de educación básica (2011b). Revisión General y alineación con el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. Orientaciones para la intervención de la unidad de servicios de apoyo a la educación regular (USAER) en las escuelas de educación básica. Recuperado de http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/documentos/usaer_web.pdf

Palomera, R. Fernández, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 437-454. Recuperado de <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?276>

Pérez, G., y Pérez, V. (2011). Aprender a convivir, el conflicto como oportunidad de crecimiento. España: NARCEA.

Percello, A. (s/f). Instituto Americano de Formación e Investigación. Recuperado de <http://www.iafi.com.ar/archivos/tips/101/EMOCIONES%20Y%20ESTADOS%20DE%20ANIMO.pdf>

Perinat, A. (2007). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona: UOC.

Philip, F. (1997). *Desarrollo Humano*. México: Pearson.

- Prieto, M. (2011). Empatía, asertividad y comunicación. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, (41), 1-8. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_41/MIGUEL_ANG_EL_PRIETO_BASCON_02.pdf
- Trujillo, M. & Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*. 15 (25). Recuperado de www.redalyc.org/pdf/818/81802502.pdf
- Vidales, I. (2006). *Psicología General*. México: Limusa.
- Vivas, M, Gallego, D. & González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Venezuela: Dykinson.
- Zaczyk, C. (2002). *La agresividad comprenderla y evitarla*. Buenos Aires: Paidós.
- Zúñiga, J. (2015). *Inteligencia emocional para el liderazgo*. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=Gq62CAAQBAJ&pg=PT9&dq=historia+de+la+inteligencia+emocional&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjZy6WEs5LLAhWINiYKHSWnDgIQ6AEIODAG#v=onepage&q&f=false>