



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA

(SUA)



LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE NIÑOS QUE ESTUDIAN LA PRIMARIA BAJO UN
MODELO EDUCATIVO QUE FOMENTA EL DESARROLLO DE HABILIDADES
EMOCIONALES

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

IRMA LETICIA ROMERO RAMOS

Directora de Tesis: MAESTRA PATRICIA PAZ DE BUEN RODRÍGUEZ

Maestro José Luis Sánchez Gámez

Maestra Margarita Molina

Maestra Yolanda Bernal Álvarez

Maestro José Luis Villagómez García

CIUDAD DE MÉXICO OCTUBRE 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A mi novio/esposo y mejor amigo Mario, por su acompañamiento sabio y amoroso.

A mis hijas Ana y Daniela, porque les robé un poquito de su tiempo.

A mis nietos, Ernesto, Emilio, Eugenio, Alexis y Nicolás con quienes todavía puedo jugar “Lobo”, leer cuentos y cantar.

A todas aquellas personas que me acompañaron y alentaron durante esta caminata, familiares y amigas.

A mi querida sobrina y gran amiga, Doctora Andrea Gómez Palacio quien me acompañó en los primeros pasos universitarios.

A mi maestra y amiga Sandybel Ángeles Durán por guiarme en este proceso de vida.

A mis maestros de la Facultad de Psicología de la UNAM por compartir sus conocimientos, en especial a mi tutora Maestra Patricia Paz de Buen.

A la Comunidad Educativa Voces y Visiones de Malinalco, en especial a los niños que me ayudaron a realizar este trabajo.

Índice

Resumen.....	5
Abstract.....	6
Introducción y justificación.....	7
Capítulo 1 Las emociones.....	10
1.1 La emoción y la razón.....	12
1.2 Teorías de las emociones.....	12
1.2.1 Teoría de James-Lange.....	13
1.2.2 Teoría de Cannon-Bard.....	14
1.2.3 Teoría de Schachter-Singer.....	15
1.3 La Inteligencia Emocional.....	15
1.3.1 Elementos de la Inteligencia Emocional de Goleman.....	17
1.3.2 La Inteligencia Emocional en niños.....	18
1.3.3 El papel de la escuela en la Educación Emocional.....	20
Capítulo 2 Comunidad Educativa Voces y Visiones de Malinalco.....	23
2.1 Generalidades del municipio de Malinalco.....	25
2.2 Modelo pedagógico de la Comunidad Educativa Voces y Visiones de Malinalco.....	26
2.2.1 Escuela Nueva.....	27
2.2.2 Educación Intercultural.....	28
2.2.3 Expediciones de Aprendizaje.....	29
2.2.4 Pedagogía Waldorf.....	31
2.2.5 Método Montessori.....	32
2.2.6 Centro sobre los Fundamentos Sociales y Emocionales para el Aprendizaje Temprano.....	32
2.2.7 Pedagogía de Freinet.....	33
2.2.8 Enfoque pedagógico de Reggio Emilia.....	34
2.3 Modelo Educativo de la Secretaría de Educación Pública 2017.....	37

Capítulo 3 Método	39
3.1 Pregunta de investigación.....	39
3.2 Objetivos	39
3.3 Instrumento.....	40
3.4 Escenario	41
3.5 Población.....	41
3.6 Tipo de estudio	41
3.7 Diseño	41
3.8 Variables.....	41
3.8.1 Variable dependiente.....	41
3.8.1 Variables independientes.....	42
3.9 Procedimiento	42
3.10 Análisis de resultados.....	43
Capítulo 4 Resultados	44
Capítulo 5 Discusión.....	54
5.1 Inteligencia Emocional de niños de 8-12 años de la Comunidad Educativa Voces y Visiones de Malinalco.....	54
5.2 Inteligencia Emocional y género.....	56
5.3 Inteligencia Emocional y grado escolar.....	58
5.4 Casos especiales.....	60
Capítulo 6 Conclusiones.....	62
Bibliografía	63
Anexos.....	68

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo medir el nivel de inteligencia emocional de niños de 8 a 12 años de edad, que cursan la primaria en la Comunidad Educativa Voces y Visiones de Malinalco (CEVVM), en el Estado de México. La CEVVM implementa un modelo educativo diferente al de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el cual está formado por una compilación de varias corrientes pedagógicas centradas en el niño. Entre ellas se incluyen los principios de la Escuela Nueva, Expediciones de Aprendizaje, Pedagogía Waldorf, Método Montessori, programas de desarrollo de habilidades emocionales basadas en el Centro sobre los Fundamentos Sociales y Emocionales para el Aprendizaje Temprano (CSEFEL, por sus siglas en inglés), la Pedagogía de Freinet y el enfoque pedagógico de Reggio Emilia.

La relevancia de esta investigación reside en que, en los últimos años, el pueblo de Malinalco ha experimentado un desmembramiento social que se refleja en el aumento de violencia intrafamiliar, el agrupamiento de pandillas, drogadicción en niños, jóvenes y adultos, asaltos, y falta de identidad. Por este motivo, la CEVVM destaca que la adquisición de habilidades emocionales promueve que los niños se relacionen mejor consigo mismos y con los demás, para que se formen como adultos socialmente responsables y mejoren la comunidad en la que viven.

Para la elaboración de este trabajo se aplicó la versión estandarizada en 28 niños de 8 a 12 años de edad de la CEVVM (Cuevas, 2013), del Test de Inteligencia Emocional para niños de 10 años de edad, elaborado por Rubén Darío Chiriboga Zambrano y Jenny Elizabeth Franco Muñoz. El análisis estadístico de los resultados mostró que el programa educativo de la CEVVM ha sido una estrategia exitosa para que los niños socialicen, se motiven y comprendan su mundo interno. Además, resaltó la igualdad de género y edad en el ámbito de la educación emocional. Lo anterior muestra que enseñar a los niños a identificar y nombrar sus propias emociones y las de los otros, los prepara para la vida y previene factores y conductas de riesgo como la ansiedad, la depresión, la violencia y el consumo de drogas.

ABSTRACT

The aim of this study was to measure the level of emotional intelligence of children from 8 to 12 years old who attend grammar school at the Comunidad Educativa Voces y Visiones de Malinalco (CEVVM), in the town of Malinalco, State of Mexico. The CEVVM implements an educational model different from the one at the Official Public Schools, which consists of compilation of several pedagogical approaches centered on the child. These include the principles of New School, Learning Expeditions, Waldorf Pedagogy, Montessori Method, emotional skills development programs based on the Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning (CSEFEL), Freinet Pedagogy, and the philosophy of Reggio Emilia.

This research is relevant because the social system of Malinalco has been in a state of anomie in recent years, and this has led an increase in intrafamily violence, delinquent groups and gangs, drug addiction in children, adolescents, and adults, as well as, housebreaking and theft. For this reason, the CEVVM emphasizes that acquiring emotional skills encourage children to relate better to themselves and others, in order to become socially responsible, and improve the well-being of the community where they live.

The Mexican standardized version of the Emotional Intelligence Test for children from 10 to 12 years old (Cuevas, 2013), developed by Rubén Darío Chiriboga Zambrano and Jenny Elizabeth Franco Muñoz, was used in this project. Our research and findings demonstrate that the combined program promotes a highly motivated level of students. It also highlights the age and gender equality in the area of emotional education, guiding children how to identify and name their own emotions and the emotions of others, prepare them for life and diminish risk factors and behaviors such as anxiety, depression, violence and drug abuse.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Esta investigación surge a partir de la necesidad que tiene la sociedad actual de mejorar la educación de niños y jóvenes. En mi opinión, una posibilidad para lograr este objetivo es rescatar parte de lo que se ha olvidado: las emociones de los seres humanos. Habrá que recordar que las personas no sólo somos racionales, la mayoría de las veces nuestras conductas y pensamientos están influidos por nuestras emociones. Desde mi experiencia como educadora, puedo afirmar que cuando un niño está enojado o triste, se encuentra desmotivado para aprender, para relacionarse con sus pares y con el mundo que lo rodea.

El presente estudio se realizó con niños de la Comunidad Educativa Voces y Visiones de Malinalco (CEVVM), estado de México, escuela en la que he trabajado desde hace aproximadamente tres años y que conocí al ser residente de fin de semana en el pueblo desde hace 40 años. Durante este tiempo he sido testigo de la transformación de la comunidad, de su arquitectura, de sus usos y costumbres, y de la creciente violencia que nos afecta a todos. Ante tal deterioro, hace más de trece años, un grupo de padres de familia decidió fundar una escuela que permitiera a los niños recibir una educación diferente a la oficial, la cual colocara al niño en el centro del aprendizaje, acompañando sus necesidades e intereses, y promoviendo el desarrollo de habilidades emocionales que han repercutido en su motivación para aprender, en su capacidad de comunicación, en sus relaciones interpersonales, en el respeto a sí mismos y hacia los demás. En esta escuela se entiende al ser humano como un ser integrado en su esencia espiritual y física, en su entorno.

Debido a que las emociones repercuten en todos los ámbitos de la vida del individuo, creo necesario incorporar a la educación emocional en el currículo educativo, ya que los modelos educativos dominantes se enfocan en el desarrollo de los aspectos intelectuales y académicos, dejando a un lado los aspectos emocionales de los estudiantes. Afortunadamente, en las últimas décadas se ha abierto un nuevo

debate en el campo de la educación, que incluye el papel de la Inteligencia Emocional como uno de los aspectos fundamentales a ser considerados en la formación integral de los niños. En este sentido, el modelo de la Comunidad Educativa Voces y Visiones de Malinalco está innovando en el ámbito de la educación emocional en México, por lo que establecí el objetivo de medir el nivel de Inteligencia Emocional en niños de 8 a 12 años de edad que asisten a esta escuela.

La organización de este trabajo es la siguiente:

En el capítulo 1 titulado Las emociones, se describen diferentes definiciones y tres teorías principales que explican el origen de las emociones, además se hace hincapié en la función de las emociones sobre la razón humana y se introduce el tema de la inteligencia emocional como una habilidad para la vida, que es necesaria iniciarla en el ámbito familiar y reforzarla en la escuela, al ser una de las principales fuentes de influencia en la vida de un ser humano. Se expone también una de las teorías predominantes de la Inteligencia Emocional descrita por Daniel Goleman.

En el capítulo 2 se expone el programa pedagógico de la Comunidad Educativa Voces y Visiones de Malinalco, que consta de una compilación de diversas corrientes pedagógicas que enfatizan la educación emocional: Escuela Nueva, Educación Intercultural, Expediciones de Aprendizaje, Pedagogía Waldorf, Método Montessori, Centro sobre los Fundamentos Sociales y Emocionales para el Aprendizaje Temprano, Pedagogía de Freinet y la filosofía de Reggio Emilia. Este programa adquiere mayor valía por el estado de anomia en que se encuentra Malinalco y un cambio posible puede generarse educando a los más pequeños.

En el capítulo 3 correspondiente al método, se plantea la pregunta de investigación ¿Cuál es el nivel de inteligencia emocional de los niños que asisten a la primaria de la Comunidad Educativa Voces y Visiones de Malinalco? Para responder a dicha pregunta se plantearon dos objetivos, uno general y otro específico. Se describió el Test de Inteligencia Emocional que se utilizó, las características de la escuela,

y se describieron a los niños que participaron en el estudio, también se menciona el procedimiento que se utilizó para la recolección y análisis de datos.

En el capítulo 4 se describen los resultados, así como el análisis estadístico de los mismos.

En el capítulo 5 se discutieron los resultados obtenidos a través de variables como género y grado escolar; además se realizó una breve descripción de los casos especiales, es decir, niños con necesidades diferentes.

Para finalizar, el capítulo 6 corresponde a las conclusiones derivadas de esta investigación.

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1

Las emociones

Las emociones determinan la calidad de nuestra vida. Están presentes en cada relación que nos interesa, en el trabajo, en la amistad, entre los miembros de la familia y en nuestras relaciones más íntimas. Pueden salvar nuestras vidas, pero también nos pueden producir un gran daño.

Paul Ekman (2003)

Este primer capítulo ofrece un panorama general del estudio de las emociones, para ello se abordaron diversas teorías y se brindaron algunas definiciones. Con base en lo anterior, se introdujo el tema de Inteligencia Emocional y se estableció su relación con el ámbito educativo y su importancia para la enseñanza.

Dentro del campo de la Psicología, el tema de las emociones ha generado numerosas aproximaciones teóricas que proponen diferentes definiciones. Para la Psicología Social, las emociones son fenómenos que dependen de los contextos específicos donde emergen, por lo tanto, su significado estará en función de la cultura (Belli e Íñiguez-Rueda, 2008). Por su parte, la Neurociencia Afectiva define a las emociones como los mecanismos biológicos que contribuyen a la supervivencia de las especies y que influyen en procesos cognoscitivos como el aprendizaje y la memoria (Ángeles-Durán, 2012). Desde el enfoque de la psicología Gestalt, una emoción implica una integración entre el organismo y su entorno (Muñoz, 2009).

Las emociones se han clasificado en diferentes categorías, una de ellas se basa en su valencia, es decir, si las emociones pueden ser positivas, negativas o neutras. La dimensión de la valencia puede

considerarse como un continuo, cuyos puntos extremos corresponden a los valores máximos de afecto positivo y negativo. De acuerdo con lo anterior, los diferentes estados emocionales corresponden a diferentes puntos en el continuo de dicha escala (Aguado, 2014). Una segunda categoría de las emociones es la que las define como un estado de activación o excitación. Un estado de activación intensa, o por el contrario, un estado de desactivación, tiene un componente primordialmente fisiológico. De manera similar a la valencia, la activación emocional puede representarse como un continuo, en cuyos extremos se hallan los estados de activación máxima o mínima. Para James Russel (citado en Aguado, 2014), el componente básico de las emociones es el resultado de la combinación de la valencia y la activación fisiológica.

Por su parte Antoni (2014), considera que la emoción es información, es una alarma respecto a lo que está pasando en el momento. En consecuencia, la emoción es un aviso primario que tiene como función la conservación del individuo, su relación con el entorno y socialización. Reconocer una determinada emoción nos lleva a contactar con nosotros mismos y gestionar la interacción con el otro. En este sentido, las emociones nos permiten reconocer que existe una interioridad (un mundo interno) y una exterioridad (un mundo externo). Este es un punto clave ya que precisamente a través del contacto consigo mismo y con el otro, el ser humano se va desarrollando como individuo (Antoni, 2014). Como el lector apreciará, el tema de las emociones es complejo y, unificar una teoría o una definición, es tema de debate ya que una respuesta emocional depende de un gran número de factores.

En el siguiente apartado discutiremos brevemente cómo históricamente se colocó a la razón en un plano superior a las emociones. No obstante, la dicotomía emoción-razón se ha disuelto paulatinamente ya que como veremos más adelante, una puede influir sobre la otra.

1.1 La emoción y la razón

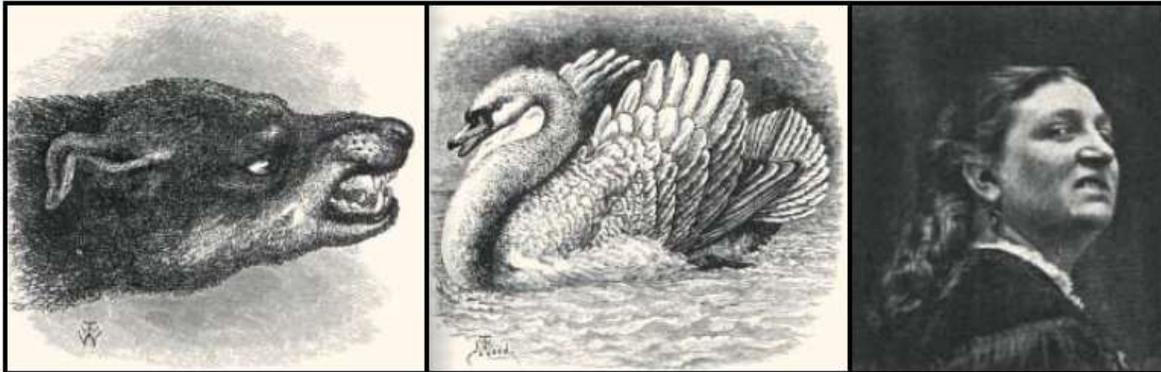
“Pienso, luego existo” es una de las afirmaciones más famosas en la historia de la filosofía, la cual ilustra la visión dualista con la que Descartes separó la mente y el cuerpo. Descartes consideraba que la acción de pensar era una actividad muy separada de lo físico, denominando a la mente como “la cosa pensante”, y al cuerpo como una extensión “no pensante”. El neurocientífico Antonio Damasio (2015) considera que Descartes cometió un error al separar al cuerpo de la mente, es decir, entre el material del que está hecho el cuerpo, medible, dimensionado, mecánico y divisible, por un lado y la esencia de la mente que no se puede medir, no tiene dimensiones, es asimétrica e indivisible. Más específicamente, que las operaciones más refinadas de la mente están separadas de la estructura y funcionamiento de un organismo biológico. Un ejemplo de esto es la creencia generalizada de que la razón y las emociones no se mezclan, sin embargo, las emociones ejercen una fuerte influencia sobre la razón humana (Damasio, 2015), como se verá en los siguientes capítulos.

1.2 Teorías de las emociones

A lo largo de la historia, las emociones han sido objeto de gran interés, por ende, existen numerosos intentos de formalizar una teoría o modelo de interpretación de este fenómeno. En sus inicios, Platón y Aristóteles sugirieron una relación entre la emoción y los valores morales. Estos filósofos consideraban que las emociones eran buenas si provocan una conducta moral y eran malas si la conducta era contraria a los valores morales aceptables. Con la emergencia del método científico, la emoción empezó a ser considerada moralmente neutra y se le relacionó con estados fisiológicos del organismo (Levav, 2005).

A finales del siglo XIX, Charles Darwin (citado en Levav, 2005) publicó el libro titulado *La Expresión de la Emoción en el Hombre y los Animales*, donde afirmaba que los cambios en el cuerpo aparecen inmediatamente después de la percepción del acto emotivo, y lo que sentimos al mismo tiempo

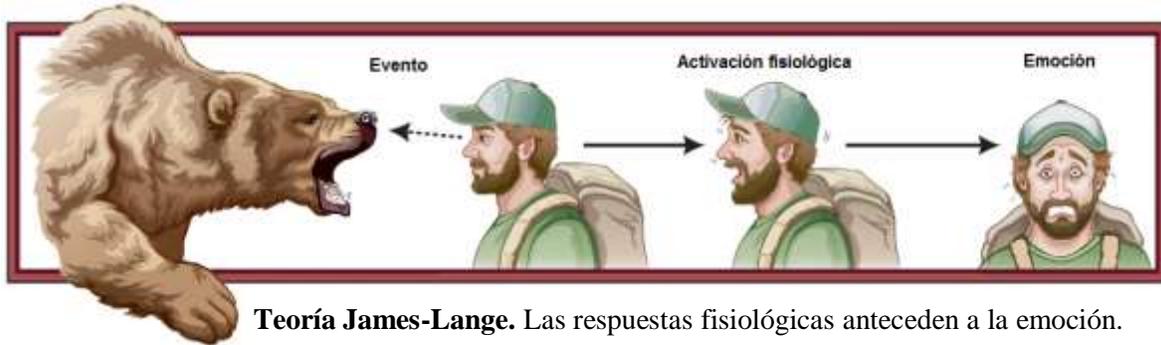
que suceden los hechos es la emoción. Darwin define y clasifica ocho emociones básicas: alegría, malestar psicológico, interés, sorpresa, miedo, enojo/rabia, disgusto y vergüenza. Estas ocho emociones básicas se observan tanto en los animales como en los hombres, desde la infancia (Levav, 2005).



Darwin consideraba que la expresión de las emociones es una capacidad innata y universal.

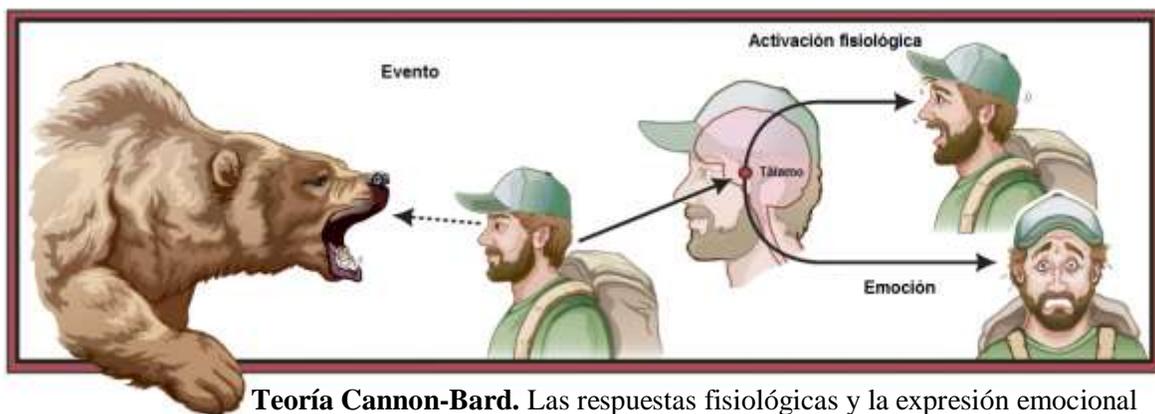
1.2.1 Teoría James-Lange

Una de las primeras teorías sobre la emoción fue propuesta en 1884 por el psicólogo y filósofo americano William James. De manera simultánea, el psicólogo danés Carl Lange propuso ideas similares a las de James, por lo tanto, a esta teoría se le dio el nombre de Teoría de las Emociones de James-Lange. Esta teoría propone que una emoción es experimentada como respuesta a cambios fisiológicos. Por ejemplo, una persona se siente triste debido a que llora, en otras palabras, la activación fisiológica antecede a la emoción. De acuerdo con James y Lange, los cambios fisiológicos son la emoción, de manera que, si se eliminan estos cambios, la emoción desaparece. En otras palabras, la teoría James-Lange establece que las emociones aparecen como respuesta a los cambios corporales (Bear, 2008).



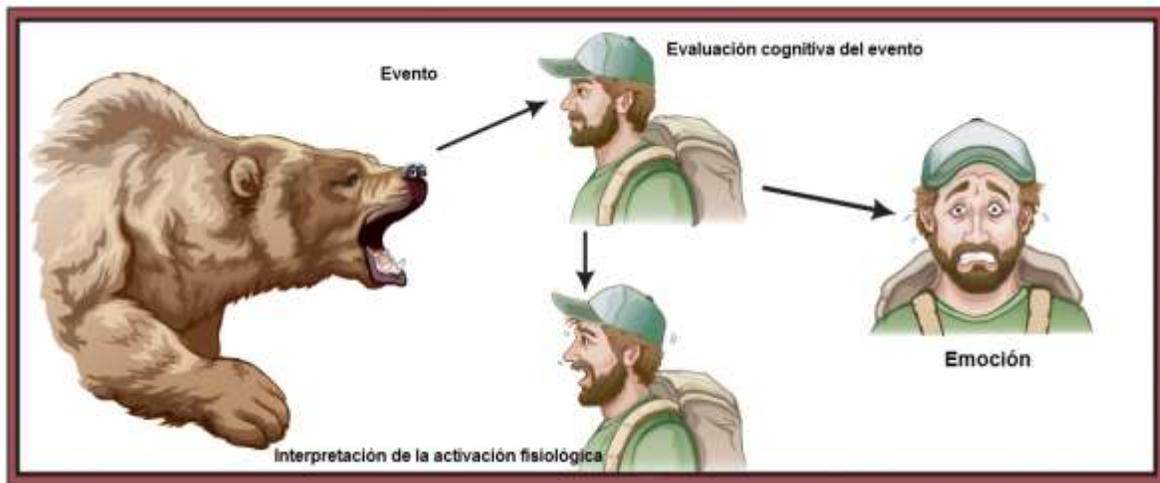
1.2.2 Teoría Cannon-Bard

En 1927 el fisiólogo americano Walter Cannon propuso una nueva teoría de las emociones, modificada posteriormente por Philip Bard, la cual proponía que la experiencia emocional puede tener lugar de manera independiente a la expresión emocional. Cannon afirmaba que las emociones se pueden experimentar, aunque no se sientan los cambios fisiológicos. Además, Cannon consideraba que no existía una correlación fiable entre una emoción y el estado fisiológico del cuerpo. Por ejemplo, el miedo se acompaña de un incremento de la frecuencia cardiaca, de una inhibición del proceso digestivo y de un incremento en la sudoración. Sin embargo, estos cambios fisiológicos también acompañan a otras emociones como la ira. La teoría de Cannon-Bard proponía que el tálamo desempeñaba un papel esencial en las emociones, es decir, el carácter de las emociones está determinado por el patrón de activación del tálamo.



1.2.3 Teoría de Schachter-Singer

Stanley Schachter y Jerome Singer (1962) sugirieron que las emociones son el resultado de la interpretación de las respuestas fisiológicas y de la evaluación cognitiva del evento que suscita dicha activación fisiológica. La interpretación de las respuestas periféricas determinará la intensidad de las emociones, mientras que la evaluación cognitiva del evento establecerá el tipo de emoción (alegría, tristeza, miedo, etc.) (Levav, 2005).



Teoría de Schachter-Singer. La emoción es el resultado de la evaluación cognitiva del evento y de la interpretación de las respuestas fisiológicas.

1.3 La Inteligencia Emocional

La Inteligencia Emocional (IE) es un término acuñado en 1990 por los psicólogos de Harvard, Peter Salovey y John Mayer. Ellos definieron a la IE como aquella habilidad para supervisar y entender las emociones propias, así como las de los demás, discriminar entre ellas y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones. Tal definición se basa en la serie de estudios que realizaron a

través del test de medición denominado *Emotional Intelligence Test* de Mayer, Salovey y Caruso. Sin embargo, en su época Platón ya consideraba que la disposición emocional del alumno determinaba su habilidad para aprender (Wiloría, 2005).

El concepto de IE tiene su antecedente en el constructo de Inteligencia Social propuesta por Thorndike en 1920, quien la definió como la habilidad de comprender y dirigir a hombres y mujeres, y actuar sabiamente en las relaciones humanas (Wiloría, 2005). Aunado a lo anterior, numerosos factores propiciaron el surgimiento del término de IE: Rogers, por su parte Maslow y Fromm, desde la psicología humanista; a su vez los movimientos de renovación pedagógica que proponían que la afectividad tenía un papel en la educación integral; las aportaciones de la psicoterapia Racional-Emotiva de Albert Ellis; y los avances de la Neurociencia afectiva (Wiloría, 2005).

Se han propuesto numerosas definiciones de IE. En este sentido, Friedman (2004), la define como la habilidad que nos permite tener éxito en la vida cotidiana. De acuerdo con Cooper y Sawaf (1997), la IE es la capacidad de conocernos a nosotros mismos y a los demás, lo que influirá en nuestras relaciones humanas. Por su parte, Oriol (2004) propone que la IE es un recurso motivacional fundamental para sobrevivir. Para Hein (2004), la IE es la habilidad mental que nos permite utilizar nuestras emociones para la solución de problemas, ser creativos, y manejar las situaciones sociales de nuestra vida diaria (citado en Wiloría, 2005).

Por su parte, Álvarez en el 2001, (citado en Wiloría, 2005) sugiere tres situaciones en las que es necesaria la IE: las situaciones vitales, situaciones educativas y situaciones sociales. Las situaciones vitales son aquéllas que se refieren a la vida cotidiana, en las que constantemente recibimos estímulos que producen tensión emocional, además experimentamos continuas contradicciones y conflictos entre lo que deseamos y pensamos. Las situaciones educativas se refieren a las experiencias que se viven dentro del

aula. Las situaciones sociales pueden considerarse como fuente de conflicto en diversos contextos, profesional, familiar y social y estos conflictos afectan a la esfera emocional (citado en Wiloria, 2005).

1.3.1 Elementos de la Inteligencia Emocional de Goleman

Daniel Goleman (1995) propuso la existencia de dos tipos de IE, la personal y la interpersonal. La inteligencia personal determina la forma en que un individuo se relaciona consigo mismo. Por otra parte, la inteligencia interpersonal es aquélla que define la forma en la que una persona se relaciona con los demás.

La IE personal está integrada por los siguientes componentes:

- **Autoconciencia:** es la habilidad de un individuo de reconocer y comprender sus propias fortalezas y debilidades, además de reconocer sus estados de ánimo e identificar sus emociones.
- **Autocontrol:** es la capacidad para controlar las emociones propias, así como para hacerse responsables de las consecuencias de su conducta.
- **Aprovechamiento Emocional:** Es la capacidad de establecer y alcanzar objetivos, siendo resiliente a las adversidades.

Por su parte, la IE interpersonal contiene los siguientes componentes:

- **Empatía:** es la habilidad para comprender las emociones de los demás, así como las necesidades y problemas de otras personas, poniéndose en su lugar.
- **Habilidad Social:** es la capacidad para establecer relaciones con los demás.

1.3.2 La Inteligencia Emocional en niños

El hombre descubrió el vuelo,
descubrió la energía atómica,
pero no consiguió descubrirse a sí mismo...

Mario M. Montessori, 1968.

Durante la niñez temprana, la familia es el principal contexto donde los niños crecen y se desarrollan, es ahí donde adquieren sus primeras herramientas sociales y confianza. Conforme avanzan en su desarrollo, los niños acceden a nuevos entornos donde surgen nuevas fuentes de influencia, como la escuela. Es así como la escuela y la familia son las dos instituciones sociales de mayor impacto en la vida del niño, donde los padres, los docentes y los pares tienen un papel fundamental en el proceso de socialización. A través de estas interacciones sociales, el niño aprende a comunicarse, entiende las diversas normas de conducta y adquiere nuevos valores (Gallardo, 2007).

El niño construye el significado de sus experiencias emocionales a partir de su interacción con las personas que lo cuidan y que lo rodean. La convivencia con personas significativas durante su primer año de vida enseñará al niño a interpretar las reacciones de los demás y sus experiencias emocionales determinarán sus respuestas conductuales. A medida que avanza en su desarrollo, el niño aprende a conocer patrones de conducta en los otros y comenzará a imitarlos. En ocasiones, la escuela implementa procesos educativos poco personalizado, lo que puede entorpecer la interacción afectiva niño-adulto. Por lo tanto, se debe reconocer que el desarrollo intelectual está estrechamente relacionado con el desarrollo emocional (Gallardo, 2007).

De acuerdo con Herrera, Ramírez y Roa (2004), el desarrollo emocional durante la educación primaria se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Un sentimiento positivo de sí mismo, físico, psíquico y social. El niño puede mostrar ansiedad en situaciones frustrantes, sin embargo, poco a poco aprender a controlarla.

- Una actitud optimista y alegre. El niño controla sus temores con facilidad y realiza travesuras sin preocupación.
- Serenidad global de sus emociones. El niño supera sus temores y fobias.

A medida que el niño adquiere mayor capacidad cognitiva, amplía su relación social y aumenta su control emocional, condicionado por la propia cultura. Por ejemplo, en los últimos años se han realizado estudios sobre el control de la ansiedad y el rendimiento académico en alumnos de educación primaria. Los resultados han mostrado una correlación inversamente proporcional entre la ansiedad y el rendimiento académico, siendo mayor en las mujeres que en los hombres. Los datos anteriores sugieren que además de comprender sus propias emociones, los niños también deben aprender a regularlas. Durante la primera infancia, los adultos ejercen cierto control sobre los estados emocionales del infante. Sin embargo, cuando los niños crecen, el control emocional externo se transforma en un proceso de autocontrol en el cual los niños aprenden a evaluar, regular y modificar sus propios estados emocionales (Gallardo, 2007). En este sentido, surge la pregunta ¿Cómo se instruye a los niños para que desarrollen su IE y se vea reflejada en sus relaciones interpersonales y desempeño académico?

1.3.3 El papel de la escuela en la Educación Emocional

El maestro que creyera poder prepararse para desarrollar su misión, únicamente por la adquisición de conocimientos, se equivocaría: debemos insistir en la necesidad de que el maestro se prepare interiormente, es preciso que logre suprimir sus defectos intrínsecos en él, que serían un obstáculo en sus relaciones con los niños.

María Montessori, 1982

Uno de los principales retos del sistema educativo es instruir a los miembros más jóvenes de la sociedad, con el objetivo de que sean adultos funcionales y responsables en su comunidad (Wiloría, 2005).

Actualmente se considera que las habilidades necesarias para llevar una vida plena son emocionales y no sólo académicas, por lo que sería deseable que la IE forme parte indispensable en los planes de estudio, en todos los niveles de la educación básica (Wiloría, 2005).

La finalidad de la educación es preparar para la vida, así como promover el desarrollo humano integral. Además, otro objetivo de la educación es la prevención de factores y conductas de riesgo como la violencia, la ansiedad, la depresión, el consumo de drogas, entre otros. La educación para la vida debe responder a las necesidades sociales y, de manera prioritaria a los aspectos emocionales a través de una educación emocional (Bisquerra, 2005). Se entiende como Educación Emocional (EE) al proceso educativo continuo y permanente, que tiene como propósito potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, cuya finalidad es aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2005).

Al ser un proceso educativo continuo, la EE debe estar presente en el currículo académico y ser llevado a la práctica a través de programas que se inicien en la educación infantil, siguiendo a través de primaria y secundaria y que se prolonguen en la vida adulta. Además, la EE puede ser considerada como una forma de *prevención primaria inespecífica*, dado que la adquisición de competencias emocionales se puede aplicar a múltiples situaciones para prevenir conductas de riesgo (Bisquerra, 2005).

De acuerdo con Bisquerra (2005), existen diversos objetivos de la EE:

1. Conocer las emociones propias.
2. Identificar las emociones de otras personas.
3. Desarrollar la habilidad para regular las emociones propias.
4. Prevenir los efectos dañinos de las emociones negativas.
5. Desarrollar la capacidad para generar emociones positivas.
6. Desarrollar la habilidad de automotivación.

Un aspecto indispensable para la educación emocional es el papel del profesorado, el cual debe estar capacitado en esta área desde el inicio de su formación. Debido a lo anterior, diversos investigadores han sugerido que se implemente una asignatura sobre EE para maestros (Bisquerra, 2005).

La responsabilidad del profesorado, así como de los padres de familia, está en procurar la adquisición y el desarrollo de las habilidades emocionales durante las edades tempranas. Además, el profesional deberá adaptar los programas de EE a las necesidades de su aula, una vez que las haya detectado y evaluado. El papel del profesor debe ser activo y no sólo un mero transmisor de información. El docente debe implementar modelos de afrontamiento emocional que se adecúen a los diferentes tipos de relaciones y vínculos generados entre sus alumnos. De acuerdo con Gea (2004), el docente debe desarrollar las siguientes funciones:

1. Identificar necesidades, motivaciones, intereses y objetivos del alumnado.
2. Facilitar el proceso de toma de decisiones y responsabilidad personal.
3. Establecer un clima emocional positivo en el aula.

Aunado a lo anterior, Gallego (2004) sugiere tres perspectivas a través de las cuales el docente puede llevar a cabo la EE en el aula:

1. La autorreflexión sobre su práctica educativa, sobre cómo actúa, y cómo fomenta el desarrollo emocional.
2. Integrar prácticas educativas adecuadas para el desarrollo de las capacidades de armonización cognitivo-conductuales.
3. El entrenamiento emocional mediante un programa que se integre al currículo ordinario.

En todos los programas de EE se debe tener en cuenta a los agentes implicados y su interacción. La relación del profesorado, los alumnos y los padres resulta imprescindible, pues la EE es una tarea compartida por todos los miembros de la comunidad (Gallego, 2004).

Capítulo 2

Comunidad Educativa Voces y Visiones de Malinalco

Conocí a la Comunidad Educativa Voces y Visiones de Malinalco (CEVVM) desde sus inicios, hace trece años. Al vivir cerca de la escuela tuve la curiosidad de explorar ese espacio situado al final de la calle, donde los maestros trabajaban incluso los sábados. Una tarde, mi formación como guía Montessori me llevó a tocar la puerta; una mujer alta y cálida me dio la bienvenida y me invitó a conocer la escuela que ella y otra pareja de padres de familia habían instituido. Mientras recorríamos las instalaciones, Teresa Ojeda me explicó que el programa educativo se apoyaba en el método Montessori, entonces me mostró un salón ordenado y limpio con material educativo, en su mayor parte modestas adaptaciones, ya que no contaban con recursos económicos suficientes para trabajar con los escasos ocho niños que asistían a preescolar. Ninguno de los fundadores eran pedagogos, sin embargo, hasta el día de hoy tienen claro que el centro de la educación es el niño. Mi asombro y agrado fueron de tal magnitud en mi primera visita, que a partir de entonces empecé a participar esporádicamente en la escuela con material y con mi presencia cada vez que se celebraba un año más de su fundación. Dado mi interés por la escuela y los niños, la fundadora me invitó a colaborar con la comunidad en el 2014. Una de mis primeras experiencias fue observar la interacción de los niños durante una asamblea en la escuela. Los alumnos, desde preescolar hasta sexto de primaria, sentados bajo un árbol, tomaban decisiones sobre las reglas de higiene y del uso de la resbaladilla. El respeto con el que se conducía la mediadora al dar la palabra, la claridad y confianza con la que los niños expresaban sus opiniones y necesidades, me motivó a quedarme en la comunidad, yo quería aprender a escuchar, a dialogar como ellos, a expresar mis ideas y desacuerdos sin enojarme, y aceptar los diferentes puntos de vista.

Relacionando el pasaje anterior con las necesidades sociales, considero que el desarrollo de habilidades emocionales es esencial para que los niños puedan aprender y convivir, no sólo coexistir, ya

que el pueblo de Malinalco ha experimentado paulatinamente un estado de anomia. Desde hace 40 años vivo parcialmente en Malinalco y aún recuerdo cuando mis vecinos vistiendo ropa de manta y sombrero de paja, las mujeres con falda y una canasta con sus pertenencias, siempre limpias y peinadas con trenzas impecables. Lo más hermoso era que toda la gente saludaba, es decir, los buenos días o buenas tardes era lo primero que se escuchaba de los habitantes de Malinalco, la gente caminaba con buen ánimo. Las bardas de las casas no medían más de un metro, es decir, no teníamos miedo de robos, de asaltantes y, rara vez se oía de algún pleito entre borrachos o de algún muerto por violencia. En la última década, el pueblo ha experimentado una creciente ola de violencia, cada vez es más común escuchar actos de vandalismo, robos a mano armada, asaltos a casa habitación, drogadicción y alcoholismo. Se percibe un cambio en el estado de ánimo de las personas y se ha ido perdiendo la identidad, los usos y costumbres. Desde mi punto de vista considero que cuando un niño tiene una buena relación consigo mismo, establece una mejor relación con los demás, adquiriendo un sentido de pertenencia e identidad. Además, reconocer y manejar las emociones desde la infancia es crucial para que los seres humanos eviten conductas de riesgo como la violencia intrafamiliar y las adicciones.

En los siguientes apartados describiré a grandes rasgos las características del pueblo de Malinalco y, detallaré el programa educativo que ha implementado la CEVVM para fomentar el desarrollo de habilidades emocionales, así como la más reciente propuesta del Modelo Educativo de la SEP donde ya está tomando en cuenta a la educación emocional.

2.1 Generalidades del municipio de Malinalco

Ya no hay calles donde verse, hay gente por todas partes y no hay nadie, ya no quedan pueblos, sólo aglomeraciones; ya no hay calles, hay autopistas, las ciudades se borran del suelo, se yerguen hacia arriba, encierran las calles, ya no hay aperturas al mar, la ciudad, la selva, ya no existen salidas para huir, todas las puertas se cierran al irrumpir el miedo, el miedo político, atómico, el miedo al pillaje, a la violencia, a las navajas, a la muerte, el miedo a la muerte decide la vida...

Marguerite Duras (1993)

El Municipio de Malinalco se ubica al suroeste del Estado de México, y de acuerdo con el Instituto de Información Geográfica, Estadística y Catastral del Estado de México (IGECEM, 2010), cuenta con una población total de 25,624 habitantes. Los primeros registros del pueblo de Malinalco, cabecera municipal, se originan en el período posclásico temprano (900 D.C.), cuyo antecedente permanece en la zona arqueológica y en su aspecto tradicional y rural. No obstante, la población de Malinalco ha cambiado significativamente en las últimas dos décadas, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2015). En las últimas décadas, la población total aumentó 51.9%, mientras que la población económicamente activa se redujo drásticamente. Una posible explicación es que un vasto sector del pueblo decidió emigrar a los Estados Unidos, siendo las remesas en dólares el principal ingreso de numerosas familias.

Malinalco fue nombrado Pueblo con encanto en el año 2005, y en 2010 fue declarado Pueblo Mágico por la Secretaría de Turismo. Debido a lo anterior, la localidad mostró un importante incremento de turismo, registrando más de 90,000 visitantes en 2008. Entre 2005 y 2007 pasó del 13° al 7° lugar entre los destinos del Estado de México más visitados por extranjeros, y su Centro Arqueológico Ceremonial Cuauhtinchán fue el 2° más visitado entre 2006 y 2008, de acuerdo con datos reportados por el Ayuntamiento Constitucional de Malinalco (ACM), en 2009.

2.2 Modelo pedagógico de la Comunidad Educativa Voces y Visiones de Malinalco

La propuesta educativa de la Comunidad Educativa Voces y Visiones de Malinalco (CEVVM) está orientada en tres ejes: administrativo, operativo y pedagógico, los cuales contemplan problemas sociales y culturales de la comunidad. Además, la propuesta educativa vincula a la escuela con la comunidad para la integración social, así como para formar ciudadanos socialmente responsables. La CEVVM se basa en una educación intercultural, bilingüe (inglés), integral y personalizada.

Otro de los objetivos de la CEVVM es fomentar la espiritualidad en los niños, ya que, según Teresa Ojeda, una de sus fundadoras, “la fe es innata en los niños, desde que nacen creen en algo superior a ellos, independientemente de la religión o creencias de la familia. Fomentar que los niños tengan fe en sí mismos, en la naturaleza, en la vida, conectarse con su voz interna, les permite vivir en armonía consigo mismos y todo aquello que los rodea. Por ejemplo, en nuestra escuela, al terminar el recreo los niños hacen ejercicios de sonidosofía, técnica de relajación que consiste en escuchar música clásica y practicar los ritmos con los abrazos. Los ritmos actúan sobre el equilibrio a nivel físico, las melodías trabajan la esfera emocional y la armonía ayuda a la parte espiritual”

“El agradecimiento es un valor que también se fomenta en la CEVVM”, agrega Teresa Ojeda (comunicación personal, 4 de noviembre de 2016). “Agradecemos al sol, a la tierra que nos da fruto, al agua, a la naturaleza en general, a los compañeros, a los profesores, el alimento. Todos los días antes de comer, los niños cantan para agradecer la comida. En ocasiones utilizamos la espiral (retomado de la pedagogía Waldorf), un lugar creado para momentos de inicio, despedida, agradecimiento, reflexión y celebración del cambio de estaciones, generalmente los niños y adultos guardamos silencio en la espiral y en ocasiones cantamos. Antes de entrar a la espiral y al terminar, dos niños hacen el llamado a través de hacer sonar unos caracoles”.

“Las artes plásticas también se utilizan para que los niños expresen sus emociones, fortalezcan su creatividad, imaginación, habilidades motoras, autocrítica y enriquezcan su espíritu” comenta Teresa Ojeda.

A continuación, se describirán las corrientes pedagógicas sobre las que se basa el modelo y la filosofía de la CEVVM.

2.2.1 Escuela Nueva

La Fundación Escuela Nueva es una organización no gubernamental (ONG), fundada por Victoria Colbert, Beryl Levinger y Óscar Mogollón, que tiene como objetivo mejorar la educación de grupos marginados. Este modelo pedagógico fue diseñado en Colombia a mediados de la década de 1970, con el objetivo de fomentar la calidad y efectividad de la enseñanza, enfocándose en escuelas rurales multigrado (un maestro que atiende todos los grados), por ser las más necesitadas y aisladas del país. Escuela Nueva promueve el aprendizaje activo, participativo y colaborativo, propicia la relación escuela-comunidad y permite que los estudiantes avancen a su propio ritmo de aprendizaje. Este modelo educativo centrado en el niño, su contexto y comunidad, ha disminuido las tasas de deserción y ha fortalecido los comportamientos democráticos y de convivencia pacífica. La CEVVM promueve estos valores, logrando un ambiente de armonía y respeto (Colbert, 1999).

La estrategia pedagógica de la Escuela Nueva se basa en tres principios. En primer lugar, el aprendizaje experimental, en el cual el docente se capacita con el mismo método de aprendizaje que posteriormente usará con sus alumnos. En segundo lugar, los maestros reflexionan sobre el proceso de aprendizaje que han experimentado e intercambian impresiones con sus colegas en los círculos de formación docente. En tercer lugar, los centros experimentales de la Escuela Nueva facilitan la aplicación

de talleres que promueven los cambios de actitud y motivación en los docentes. En este sentido los maestros y administrativos de la CEVVM están constantemente capacitados.

La Escuela Nueva apoya a los docentes con base en el principio de la colaboración entre profesores y la estrategia de maestro a maestro, en la cual los maestros se reúnen en su localidad y se visitan mutuamente en las escuelas.

2.2.2 Educación Intercultural

De acuerdo con la presidenta del Instituto Nacional de la Evaluación para la Educación (INEE), Sylvia Schmelkes, la educación intercultural reconoce el papel de educar para convivir, más allá de la coexistencia. Uno de los objetivos de la educación intercultural es trascender la noción de multiculturalidad, concepto que se refiere a la coexistencia de personas y/o grupos de diferentes regiones o territorios, pero no hace mención a la interacción entre éstos. La maestra Schmelkes afirma que la interculturalidad hace referencia a la interacción y la califica como una relación basada en el respeto y en posiciones de igualdad. Por lo tanto, el enfoque intercultural es indispensable para las prácticas educativas en un país en el cual existen diferencias culturales y que tiene gran necesidad de democracia (Schmelkes, 2004).

Aunado a lo anterior, Schmelkes opina que en México las relaciones entre la cultura dominante y los grupos minoritarios se fundamentan en el prejuicio discriminatorio de que la diferencia cultural y la pobreza constituyen un mismo fenómeno. Hablar de educación intercultural implica combatir de manera directa dicho prejuicio y construir nuevas bases de interrelación entre las diferentes culturas (Schmelkes, 2004). Para los fundadores de la CEVVM lo anterior ha sido un tema fundamental y desde su inicio admite niños de diferentes localidades y países, así como de diversos estratos socioeconómicos

2.2.3 Expediciones de Aprendizaje

Las Expediciones de Aprendizaje se basan en la filosofía del educador alemán Kurt Hahn, cimentado en el respeto por los adolescentes. El educador consideraba que los jóvenes poseían decencia y un sentido moral innatos, pero que la sociedad es quien los corrompe a través de los años. Hahn proponía que la educación podía prevenir la corrupción en los jóvenes, siempre y cuando se les brindara la oportunidad de observar las consecuencias de sus propias acciones (Campbell et al., 1996).

Una de las principales aportaciones de su filosofía fue la aventura al aire libre (outdoor adventure), denominada posteriormente Expeditionary Learning School (Expediciones de Aprendizaje). Este diseño genera expediciones intelectuales y físicas que promueven la socialización y motivan la adquisición de habilidades y conocimientos para una vida productiva y significativa. Actualmente la CEVVM lo aplica desde preescolar hasta sexto de primaria.

De acuerdo con Campbell y colaboradores (1996), los diez principios de las expediciones de aprendizaje son:

1. Principio de autodescubrimiento. El aprendizaje se experimenta mejor con la emoción. Los estudiantes descubren sus habilidades, pasiones y responsabilidades en situaciones que ofrecen aventura y descubrimiento. En las escuelas de Expediciones de Aprendizaje los estudiantes asumen tareas que requieren perseverancia, imaginación, autodisciplina, manualidades y entrenamiento físico. La principal tarea de los maestros es ayudar a los estudiantes a superar sus miedos y descubrir que pueden hacer más de lo que piensan, así como tener la libertad de expresar cualquier idea.

2. Tener ideas maravillosas. La enseñanza en las escuelas de Expediciones de Aprendizaje promueve la curiosidad acerca del mundo, a través de la creación de situaciones que proveen tiempo para experimentar y dar sentido a lo que se observa.

3. Responsabilidad para el aprendizaje. El aprendizaje es un proceso personal de descubrimiento y una actividad social. Cada persona aprende individualmente y en grupo. Todos los aspectos de las Expediciones de Aprendizaje promueven que tanto niños como adultos sean más responsables y dirijan su aprendizaje.

4. Empatía y cuidado. El aprendizaje se fomenta mejor en las comunidades donde las ideas de los estudiantes y maestros son respetadas. En las escuelas de Expediciones de Aprendizaje los grupos son pequeños, el maestro vigila el progreso de cada niño y los estudiantes mayores fungen como mentores de los más jóvenes.

5. Éxito y fracaso. Para alcanzar el éxito todos los estudiantes necesitan consolidar su autoconfianza, así como desarrollar la capacidad de asumir riesgos y afrontar retos cada vez más difíciles. También es importante que los estudiantes aprendan de sus equivocaciones y perseveren cuando las cosas son difíciles, para convertir sus desventajas en oportunidades.

6. Colaboración y competencia. El desarrollo individual y grupal se integra, de tal manera que el valor de la amistad y la confianza del grupo son evidentes. Se motiva a los estudiantes a dar su mejor esfuerzo y a no competir con los otros.

7. Diversidad e inclusión. Estos aspectos aumentan la riqueza de ideas, el poder creativo, la capacidad de resolución de problemas y el respeto por los demás. En las escuelas de Expediciones de Aprendizaje los estudiantes valoran sus diferentes talentos, así como los puntos de vista de otras culturas y comunidades.

8. El mundo natural. La relación respetuosa con la naturaleza aviva el espíritu humano. Los estudiantes aprenden el valor de la tierra y se comprometen a cuidarla.

9. Soledad y reflexión. Los estudiantes y los maestros necesitan tiempo a solas para explorar sus pensamientos y hacer conexiones con conocimientos previos, con el fin de crear nuevas ideas. También necesitan tiempo para intercambiar sus reflexiones con los demás.

10. Servicio y compasión. Estudiantes y profesores se fortalecen por los actos de servicio hacia los otros. Una de las funciones esenciales de la escuela de Expediciones de Aprendizaje es fomentar actitudes de servicio a la comunidad.

2.2.4 Pedagogía Waldorf

La pedagogía Waldorf, nace de la antroposofía, un movimiento de renovación espiritual creado en Europa a inicios del siglo XX por Rudolf Steiner. El fundamento de la educación y la enseñanza, de acuerdo con Steiner, se basa en el conocimiento de las leyes que presiden el desarrollo de los seres humanos. Son estas leyes de naturaleza espiritual las que hacen referencia a la evolución que vive el alma humana. En consecuencia, las cualidades anímicas cambian a medida que los niños crecen, y le corresponde a la educación adaptarse al ritmo que marcan estas cualidades, ya que según Steiner toda pedagogía debe tener en cuenta que las fuerzas del alma son las que afectan al organismo físico (Quiroga e Igelmo, 2013).

El juego es un concepto clave en la pedagogía Waldorf, “...en el juego está el espíritu, jugando el niño ejercita su espiritualidad...” afirmaba Steiner. El juego desarrolla las capacidades innatas de los seres humanos, es decir, es un medio a través del cual el niño expresa y fortalece sus cualidades (Quiroga e Igelmo, 2013).

2.2.5 Método Montessori

La metodología Montessori comenzó en Italia y es tanto un método como una filosofía de la educación.

Fue desarrollada por la Doctora María Montessori a partir de sus experiencias con niños en riesgo social.

De acuerdo con Pope (2002), sus principios básicos son:

- Educación individualizada. Cada niño es diferente en su capacidad cognitiva, sus intereses y su forma de trabajar y aprender. La escuela debe brindarle al niño la oportunidad de desarrollarse a su propio ritmo, en un ambiente de cooperación y respeto. La competencia ha de ser consigo mismo, no con los demás.
- La mente absorbente. Montessori observó una sensibilidad especial del niño para observar y absorber todo cuanto le rodea en su ambiente inmediato y lo denominó “la mente absorbente”. Ésta es la capacidad única de cada niño de tomar su ambiente y aprender cómo adaptarse a él.
- Libertad y autodisciplina. Cuando el aula ofrece un ambiente bien estructurado, estimula al alumno a trabajar y a disfrutar con su trabajo, facilita la concentración individual y crea un clima social armonioso. El respeto a este ambiente requiere reglas claras y límites bien definidos que todos los niños deben conocer y respetar.

2.2.6 Centro sobre los Fundamentos Sociales y Emocionales para el Aprendizaje Temprano (CSEFEL)

El Centro sobre los Fundamentos Sociales y Emocionales para el Aprendizaje Temprano (CSEFEL por sus siglas en inglés), se enfoca en la creación de programas de cuidado infantil. Su objetivo es mejorar el desarrollo social y emocional de niños pequeños. Dichos programas se basan en los siguientes principios de orientación:

- Apoyar el desarrollo social y emocional de niños pequeños, con el propósito de prevenir comportamientos desafiantes.
- Individualizar las intervenciones para adaptarse a las fortalezas y necesidades de cada niño.
- Implementar estrategias dentro del contexto de rutinas y ambientes naturales.

El comportamiento desafiante que se intenta disminuir es definido como cualquier conducta que interfiere con el aprendizaje óptimo o con la participación en interacciones pro-sociales con compañeros y adultos. Es importante mencionar que algunos comportamientos desafiantes son normales para el desarrollo del niño, por lo tanto, el papel del guía es identificar conductas desafiantes que persistan y sean conflictivas (berrinches, agresiones, etc.).

Este programa originalmente se creó para niños de 0-5 años, sin embargo, en CEVVM, se adaptó para niños de primaria, de 6-13 años.

2.2.7 La pedagogía de Freinet

En la pedagogía de Freinet se pueden identificar dos tipos de influencia. La psicopedagógica como la Escuela Nueva, la psicología de Pavlov y el psicoanálisis. Otra influencia importante es a nivel sociopolítico, en el cual el elemento clave es el pensamiento marxista (García, 2010). La pedagogía de Freinet no acepta las tendencias pedagógicas que sitúan al niño frente a situaciones narcisistas, pues siempre tiene en cuenta que el niño, además de vivir su infancia, se prepara para el futuro y la vida social. Además, este pedagogo francés considera que la escuela debe ser activa, dinámica, abierta para el encuentro con la vida, debe hacer partícipe a la familia e integrar a la comunidad contextualizada, en términos culturales. La adquisición del conocimiento debe efectuarse de forma significativa y placentera, en comunión con una nueva orientación pedagógica y social (Paiva, 1996).

Además, Freinet siempre comprendió la necesidad de la figura del educador, al que concibe como una figura clave por su tarea de ayuda y colaboración. Insistió en el hecho de que la intervención del maestro es siempre necesaria, aunque no sea más que para socializar y motivar la experiencia infantil (García, 2010).

Para Freinet, la posibilidad de educar dentro de un marco de dignidad dependía del respeto hacia los niños, ya que de este modo, alumnos y alumnas también respetarían a sus profesores (Silva y De Lorenzi, 2013). La experimentación fue una de las técnicas desarrolladas por Freinet, según la cual todo aprendizaje natural está subordinado a la experiencia, que envuelve un trabajo de investigación reflexiva sobre los más diversos materiales físicos o mentales, aptitud para observar, manipular, relacionar, emitir hipótesis, verificarlas, aplicar leyes y códigos, y comprender cada vez información más compleja.

2.2.8 El enfoque pedagógico de Reggio Emilia

La base para lo que ahora se conoce como El enfoque pedagógico Reggio Emilia está profundamente arraigado en la larga historia de resistencia a la injusticia social en Italia. Los orígenes más obvios se pueden rastrear hasta poco después segunda Guerra Mundial, cuando los padres trabajadores reclamaron edificios abandonados y pidieron a la ciudad apoyo para construir nuevas escuelas para sus hijos. Los padres declararon su deseo de escuelas donde los niños fueran tomados en serio y donde incluso los más jóvenes podrían adquirir las habilidades y los valores de colaboración y pensamiento crítico necesarios en una sociedad libre y democrática (New, 2014)

Loris Malaguzzi, fundador de las escuelas Reggio Emilia, abrió el primer preescolar en 1963. Actualmente, Reggio Emilia tiene más de tres docenas de escuelas municipales, scuole (escuelas preprimaria) y nidi (centros para infantes-niños pequeños) (New, 2014., Vakil, 2003., Shelle, 2013). La aproximación de Reggio Emilia se caracteriza por cinco elementos fundamentales (New, 2014):

1. **Maestros como aprendices.** La ley italiana de 1968, proclama que la educación preescolar es un derecho para los niños de 3 a 5 años. Asimismo, establecía que las escuelas son laboratorios para los maestros. Esta noción de escuelas como ambientes de aprendizaje para adultos fue traducida por Reggio Emilia como una forma de desarrollo profesional para los maestros. Durante el período inicial de la evolución del programa, los maestros de Reggio Emilia exploraron las ideas de los filósofos americanos Dewey y Hawkins, entre otros, ya que contribuyeron al desarrollo de una pedagogía de la investigación colaborativa que involucra tanto a niños como a adultos. Los educadores de las escuelas Reggio Emilia fomentan las conversaciones caracterizadas por el debate y la negociación, en las que las observan, registran, comparten, analizan y discuten las formas de pensar y aprender de los niños.
2. **Pedagogía de la investigación colaborativa para niños y adultos.** Malaguzzi expresó su creencia de que los programas italianos tradicionales de la primera infancia no reconocían, ni mucho menos apoyaban, las competencias sociales e intelectuales de los niños. La necesidad de aprender más acerca de los niños para enseñarlos mejor dio lugar a un enfoque curricular que incluye las curiosidades de los maestros, así como las expresadas por los propios niños en el contexto de proyectos de largo plazo.
3. **Representación simbólica de formas de conocimiento.** Con el fin de apoyar a los maestros para aprender acerca de la manera de pensar de los niños, se contrataron talleristas (artistas) para proporcionar enfoques alternativos sobre los potenciales creativos y comunicativos de los niños. Estos artistas desarrollaron asociaciones con los maestros y, con el apoyo de nuevos espacios de laboratorio conocidos como atelier, trabajaron juntos para promover la educación de los niños, desarrollando sus capacidades de representar sus ideas con arcilla, construcciones, dibujos y

pinturas. Estos talleres se aseguraban de que los niños tuvieran las herramientas necesarias para comunicar sus conocimientos a través de diversos medios. Con el tiempo estas representaciones simbólicas, típicamente consideradas como actividades artísticas, fueron reconceptualizadas por Malaguzzi como una de las cien lenguas de los niños.

4. **El ambiente físico.** La atención al ambiente es quizás la característica más obvia y provocativa de las aulas en Reggio Emilia. Los maestros quieren que los niños aprendan a notar y apreciar los colores, las texturas y el diseño. También quieren que se hagan amigos, quieren que los padres se sientan bienvenidos, y quieren un entorno que respalde sus propias necesidades relacionales, estéticas e intelectuales. Así, las aulas y los pasillos de los programas municipales de Reggio Emilia para los niños pequeños son muy limpios, con una ausencia palpable de desorden; las plantas y la luz natural dominan el espacio, al igual que las exhibiciones de objetos encontrados, ya sean pétalos de rosas o piedras de colores, presentadas a manera de llamar la atención sobre sus rasgos.
5. **Familias y ciudadanos como socios.** La filosofía de la escuela como sistema de relaciones, es tal vez la característica menos visible del programa de la primera infancia de Reggio Emilia, y sin embargo, es sin duda el fundamento filosófico y práctico de su enfoque. El principio de colaboración se expresa de diversas maneras, comenzando con la insistencia de los maestros de que no son sustitutos de los padres; y con los padres, el reto y la responsabilidad de educar a sus hijos. Esta orientación hacia las relaciones adultas es más que una cuestión de compartir la responsabilidad, es también una interpretación italiana de los niños como catalizadores de las relaciones adultas.

2.3 Modelo Educativo de la Secretaría de Educación Pública 2017

Me parece de gran relevancia comentar la nueva propuesta del Modelo Educativo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ya que al igual que la CEVVM, finalmente incluyó en el currículo a la educación emocional. Su nuevo enfoque humanista tiene la finalidad de contribuir al desarrollo de facultades y potencial de todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad. En otras palabras, que los individuos se realicen plenamente y participen activa, creativa, respetuosa y responsablemente en las tareas que nos conciernen como sociedad, en los planos local y global.

A lo largo de toda la educación obligatoria, el currículo se orienta a la edificación de los cuatro pilares de la educación:

1. “Aprender a conocer”. Resulta de la convergencia entre una cultura general y los conocimientos profundos de aprendizajes clave, estrechamente vinculado con la capacidad de “aprender a aprender”, es decir, el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores a lo largo de la vida.
2. “Aprender a ser” implica conocerse a sí mismo, ser autónomo, libre y responsable.
3. “Aprender a convivir” consiste en desarrollar las capacidades que posibilitan a niñas, niños y jóvenes a establecer estilos de convivencia sanos, pacíficos, respetuosos y solidarios.
4. “Aprender a hacer” es la articulación de aprendizajes que guían procedimientos para la solución de problemas de la vida, desde la educación preescolar hasta la educación media superior.

De acuerdo con una conversación que sostuve recientemente con la Maestra Gabriela Márquez Tovar, especialista en materia socioemocional y colaboradora en el plan curricular de la SEP 2017, algunos docentes ya han recibido entrenamiento y están implementando programas piloto para el aprendizaje y enseñanza de habilidades emocionales.

Uno de los objetivos de la educación obligatoria es que el niño se conozca y respete a sí mismo, asuma y valore su identidad, reflexione sobre sus propios actos, conozca sus debilidades y fortalezas,

confíe en sus capacidades, sea determinado y perseverante, reconozca como iguales en dignidad y en derechos a todos los seres humanos y, sea empático al relacionarse con otras personas y culturas. Que también aprenda a trabajar en equipo y desarrolle la capacidad de liderazgo; en la solución de conflictos favorezca el diálogo, la razón y la negociación; cuide de su salud física y mental; tome decisiones razonadas y responsables que le permitan adaptarse con rapidez y eficiencia a los cambios de su entorno y, sea capaz de diseñar y llevar a la práctica un plan para construir una vida plena. Por último, el Modelo Educativo de la SEP 2017 promueve que el niño se oriente y actúe a partir de valores, se comporte éticamente y conviva de manera armónica, conozca y respete la ley, defienda el Estado de Derecho, la democracia y los derechos humanos. También se pretende que promueva la igualdad de género, valore la diversidad étnica, cultural y lingüística de nuestro país y del mundo, conozca las historias que nos unen, nos dan identidad y pertenencia a un territorio, en el marco de un contexto global; sienta amor por México, tenga creatividad y un sentido estético, aprecie la cultura y las artes, cuide el medio ambiente, participe de manera responsable en la vida pública y haga aportaciones al desarrollo sostenible de su comunidad, su país y el mundo. El Modelo Educativo de la SEP 2017 sugiere que las habilidades socioemocionales se desarrollen a lo largo de la educación obligatoria, con metas específicas por cada nivel educativo.

Me parece que la falta de valores no sólo en México sino a nivel mundial, es un problema social con repercusiones a corto y largo plazo, por lo que la nueva propuesta de la SEP a nivel nacional, es una pequeña luz de esperanza para que nuestros niños y jóvenes pueden acceder a una mejor calidad de vida, tanto socioemocional, como profesional.

Capítulo 3

Método

Hasta aquí se ha presentado el fundamento teórico sobre las emociones y su repercusión sobre la enseñanza. Además, se realizó una síntesis del Modelo Educativo de la SEP (2017), cuya nueva propuesta se incluye la enseñanza de habilidades emocionales. Se ha visto que cada época de la humanidad tiene sus propias características y necesidades. La actual, desde mi punto de vista, requiere que las siguientes generaciones incluyan el desarrollo de habilidades emocionales en el currículo educativo, ya que no se puede dejar de considerar en la educación el factor emocional de los educandos. Para estudiar el efecto que la educación emocional promovida en la CEVVM tiene sobre los niños, esta investigación planteó el siguiente método:

3.1 Pregunta de Investigación

- ¿Cuál es el nivel de inteligencia emocional de los niños que asisten a la Comunidad Educativa Voces y Visiones de Malinalco?

3.2 Objetivos

Considerando los antecedentes, la presente investigación se plantea los siguientes objetivos:

- *Objetivo general*

-Describir la Inteligencia Emocional en niños que estudian la primaria bajo un modelo educativo que fomenta el desarrollo de habilidades emocionales.

- Objetivos *específicos*

-Medir el nivel de Inteligencia Emocional en alumnos de 8 a 12 años, de la Comunidad Educativa Voces y Visiones de Malinalco.

-Explorar los niveles de la Inteligencia Emocional por género.

- Describir el nivel de Inteligencia Emocional por grado escolar.

3.3 Instrumento

El instrumento que se utilizó en esta investigación fue la versión estandarizada en niños mexicanos de 8 a 12 años (Cuevas, 2013) del *Test de Inteligencia Emocional para niños de 10 años de edad*, desarrollado por Rubén Darío Chiriboga Zambrano y Jenny Elizabeth Franco Muñoz (2001) (Anexo 1).

La escala de respuestas que se utilizó fue de tipo Likert (nunca, a veces, casi siempre y siempre). Esta escala está constituida por un total de 60 reactivos distribuidos en 5 subescalas, de 12 reactivos cada uno.

Las subescalas miden diferentes componentes de la inteligencia emocional, las cuales se derivan de la teoría de Inteligencia Emocional de Goleman (1995):

a) autoconciencia: Implica reconocer los estados de ánimo, identificar las emociones, y reconocer las fortalezas y debilidades propias.

b) autocontrol: Se refiere a manejar los propios estados de ánimo y emociones.

c) automotivación o aprovechamiento emocional: Se refiere a las tendencias emocionales que guían o facilitan el cumplimiento de las metas establecidas y a la persistencia en los objetivos, a pesar de los obstáculos y retrocesos que puedan presentarse.

d) empatía: Implica tener conciencia de las emociones, necesidades y preocupaciones de los otros.

e) habilidad social: implica interactuar adecuadamente con los demás.

3.4 Escenario

El estudio se realizó en las instalaciones de la Comunidad Educativa Voces y Visiones de Malinalco, en el Estado de México, con previa autorización de la fundadora, de la directora de la institución y de los padres de familia.

3.5 Población

La población considerada para esta investigación fueron niños de primaria de la CEVVM, que incluyó a 28 niños y niñas de 8 a 12 años, considerando cuatro grupos: segundo, tercero, cuarto y sexto grado.

3.6 Tipo de estudio

Se realizó un estudio de tipo descriptivo, debido a que la presente investigación tuvo como objetivo recolectar y especificar información sobre el nivel de Inteligencia Emocional en niños de primaria de la escuela Comunidad Educativa Voces y Visiones de Malinalco. (Hernández et al, 2014).

3.7 Diseño

El diseño de esta investigación fue de tipo no experimental ya que no se hizo una manipulación deliberada de variables, y sólo se observó el fenómeno en su contexto natural. Además, es un diseño de tipo transversal descriptivo, ya que la recolección de datos fue en un único momento (Hernández et al, 2014).

3.8 Variables

3.8.1 Variable dependiente.

Definición conceptual. Para Salovey y Mayer (1990), la inteligencia emocional (IE) es aquella habilidad para supervisar y entender las emociones propias, así como las de los demás, discriminar entre ellas y

utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones (Wiloria, 2005). Para Goleman (1995), la IE es la capacidad para reconocer y controlar nuestras emociones, así como manejar con más destreza nuestras relaciones. Propuso la existencia de dos tipos de IE, la personal y la interpersonal. La primera abarca autoconciencia, autocontrol y aprovechamiento emocional; la interpersonal, integra empatía y habilidad social.

Definición operacional. La IE fue medida a través de la versión estandarizada en niños mexicanos de 8 a 12 años (Cuevas, 2013), del *Test de Inteligencia Emocional para niños de 10 años de edad*, creado por Chiriboga y Franco (2001). Consta de una escala de tipo Likert (nunca, a veces, casi siempre y siempre), con 5 subescalas de 12 reactivos cada uno. Las subescalas miden los componentes de la IE propuestos por Goleman (1995).

3.8.2 Variables independientes.

En este estudio las variables atributivas que se utilizaron fueron:

Género: masculino o femenino.

Nivel de grado escolar: segundo, tercero, cuarto y sexto año.

3.9 Procedimiento

- Se solicitó autorización a la dirección de la Comunidad Educativa Voces y Visiones de Malinalco, por medio de una carta donde se explicó el objetivo del estudio (Anexo 2)
- Posteriormente se entregó una carta de consentimiento informado a los padres de familia con el objetivo de que autorizaran la participación de su hijo en el estudio (anexo 3).
- Se asistió el día y a la hora acordada por la dirección del plantel, llevando el cuestionario para su aplicación, así como lápices y gomas.

- Al empezar con la aplicación del cuestionario se solicitó el consentimiento informado debidamente firmado por el padre o madre de familia. Además, se dio una breve explicación acerca del objetivo del proyecto. Asimismo, se reiteró la confidencialidad y se aclaró que los resultados no influirían sobre sus calificaciones.

3.10 Análisis de resultados

El análisis estadístico de los datos se realizó con el programa SPSS. Se realizaron análisis de frecuencias y de medidas de tendencia central para describir la distribución de la muestra por género y por grado escolar.

El cuestionario de Inteligencia Emocional tiene como objetivo identificar el nivel de dichas habilidades por medio de enunciados situacionales. En dichos enunciados el niño tiene la opción de responder por medio de una categoría que va desde nunca, a veces, casi siempre y siempre. Para su análisis se realizó una descripción de rangos, a través del análisis de frecuencias, para conocer la forma en la que la inteligencia emocional se distribuye en esta muestra.

Capítulo 4

Resultados

El objetivo del presente estudio fue medir el nivel de Inteligencia Emocional (IE) en niños de 8 a 12 años (n=28) de la Comunidad Educativa Voces y Visiones de Malinalco. A continuación, se describen los resultados derivados de la presente investigación.

En la figura 1 se muestra la distribución de frecuencias por edad, en la cual la moda es de 9 años (n = 9) y, la edad con menor frecuencia es la de 8 años (n = 3).

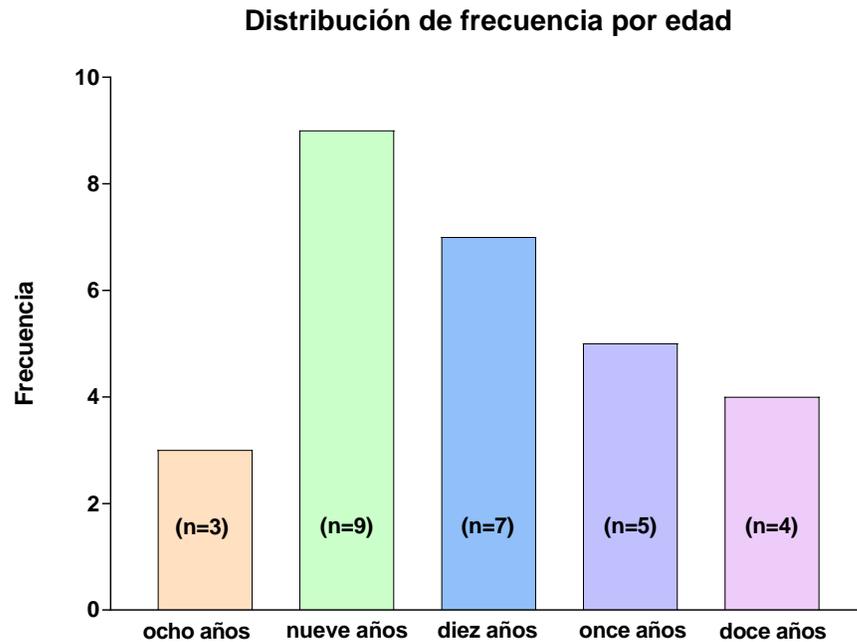


Figura 1. Distribución de frecuencias por edad

Como se observa en la figura 2, el análisis de frecuencias por género revela que la muestra estuvo conformada por 13 niñas y 15 niños, es decir, las niñas conformaron un 46.4 % de la muestra y los niños el 53.6 %.

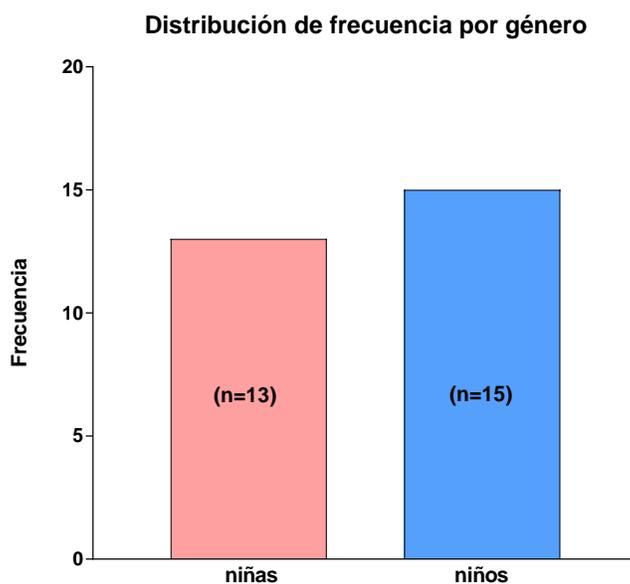


Figura 2. Distribución de frecuencia por género.

En la figura 3, la distribución de frecuencias por grado escolar muestra que hay una mayor cantidad de niños en segundo grado ($n = 10$), mientras que el número en tercero, cuarto y sexto, fue de 6 por grupo.

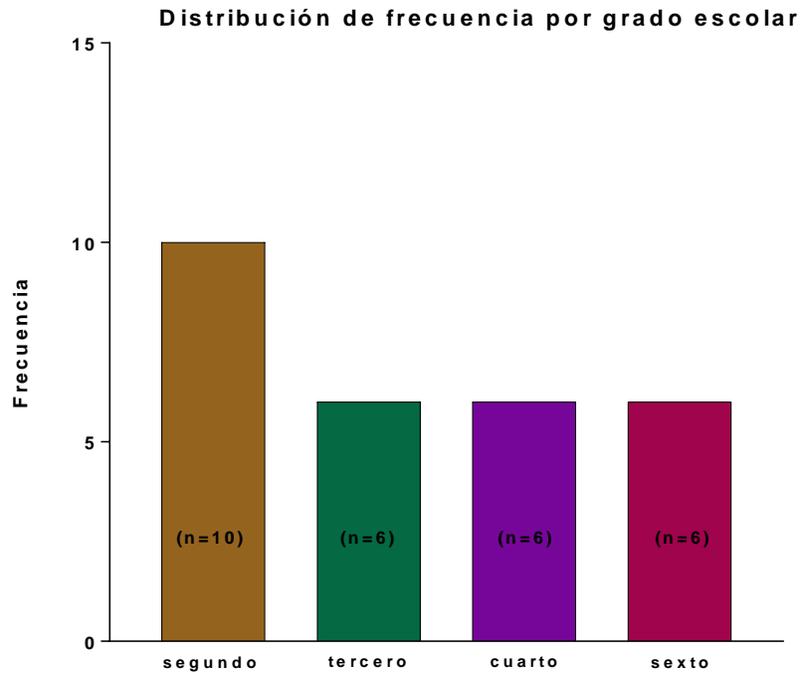


Figura 3. Distribución de frecuencia por grado escolar.

En la figura 4 se observa el puntaje promedio de (IE), expresados en $\bar{x} \pm$ error estándar de la media, dividido en 5 subescalas: autoconciencia 22.46 ± 0.80 , autocontrol 24.39 ± 0.81 , aprovechamiento emocional 28.28 ± 0.82 , empatía 23.42 ± 0.88 , y habilidad social 24.57 ± 0.96 .

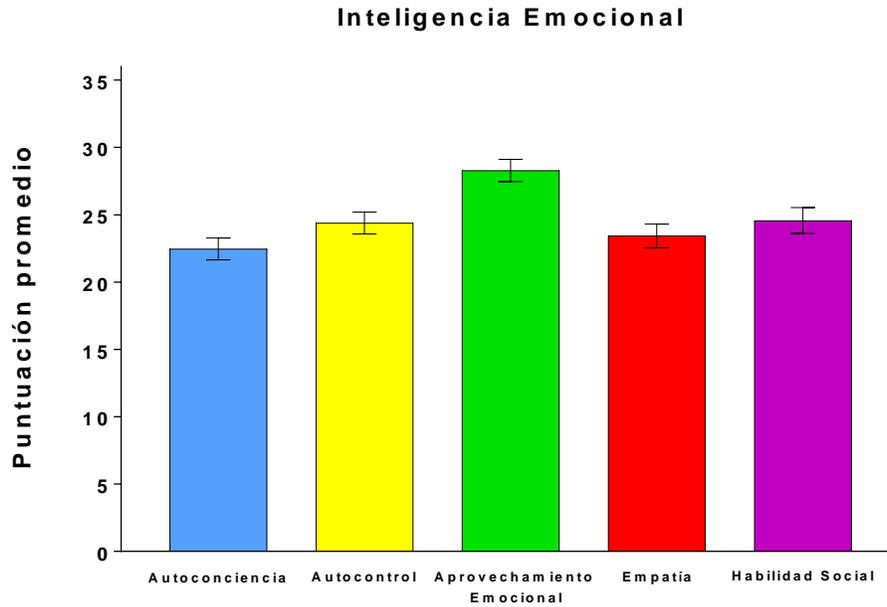


Figura 4. Puntuación promedio en cada subescala del test de Inteligencia Emocional

Posteriormente se realizó una comparación de las puntuaciones promedio de (IE) por género. La figura 5 muestra que la puntuación máxima, tanto para las niñas como para los niños, fue en la subescala de Aprovechamiento Emocional, $\bar{x} = 30.46 \pm 0.86$ y, $\bar{x} = 26.40 \pm 1.15$, respectivamente. La puntuación mínima para las niñas fue en la subescala de Autoconciencia, $\bar{x} = 22.38 \pm 1.06$ y para los niños la puntuación mínima fue en la subescala de Empatía, $\bar{x} = 22.40 \pm 1.40$.

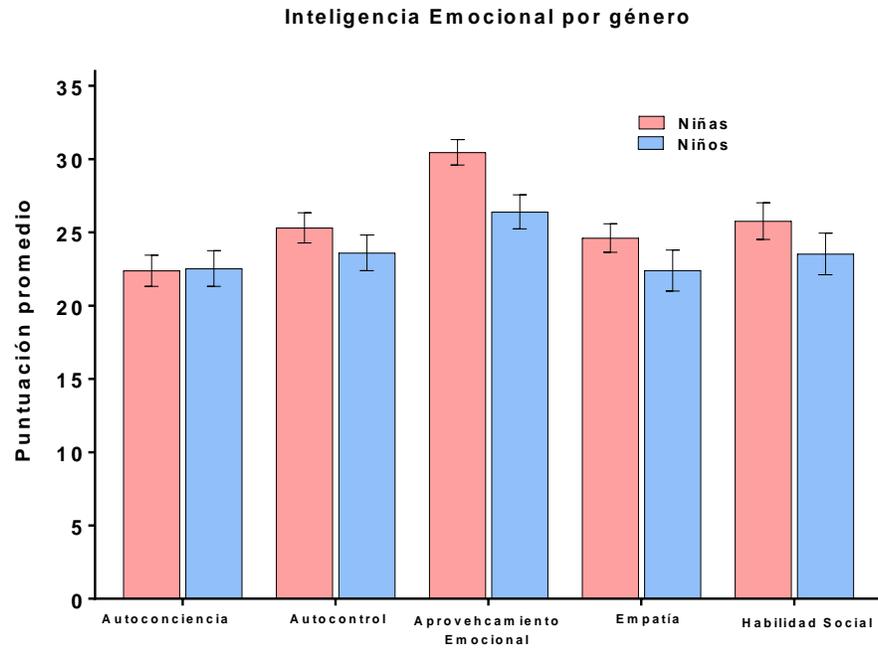


Figura 5. Puntuación promedio en cada subescala del test de Inteligencia Emocional por género

Con el objetivo de conocer si existían diferencias significativas entre niños y niñas por cada subescala del test de IE, se realizó la prueba *t* de student para muestras independientes. Los resultados mostraron que no existen diferencias significativas entre los grupos ($p < 0.05$).

La figura 6.1 muestra la comparación entre la puntuación promedio de IE por grado escolar, con los siguientes resultados: para los niños de segundo año $\bar{x} = 132.0 \pm 5.40$, para los de tercer grado $\bar{x} = 119.0 \pm 6.32$, para los de cuarto grado $\bar{x} = 126.0 \pm 6.0$, para los de sexto grado $\bar{x} = 119.0 \pm 6.0$.

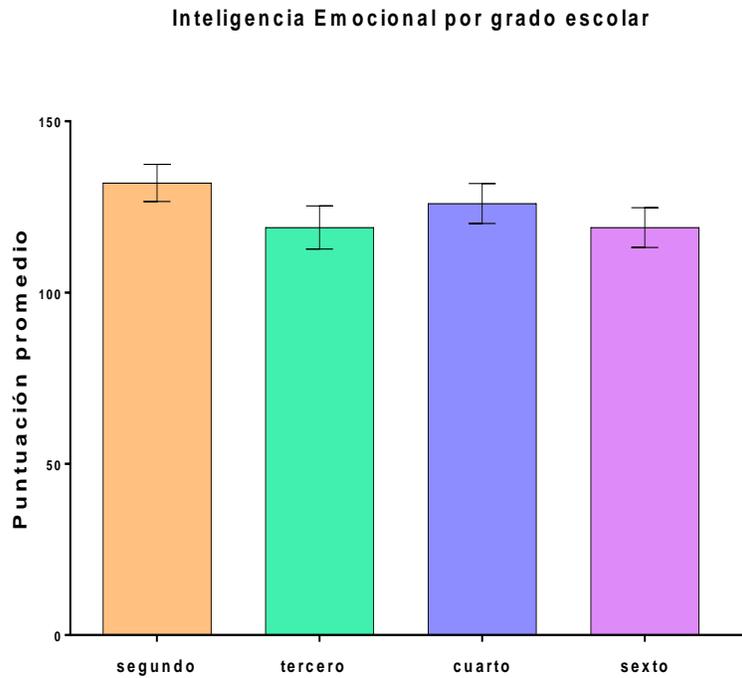


Figura 6.1. Puntuación promedio del test de Inteligencia Emocional por grado escolar

En la figura 6.2 se observa la puntuación promedio de IE por grado escolar, dividido en las cinco subescalas. El promedio más alto para todos los grados fue en Aprovechamiento Emocional. Los promedios más bajos para segundo y sexto grado fueron en la subescala de Autoconciencia, mientras que para los niños de tercero su promedio menor fue en la subescala de Habilidad Social. Para los de cuarto grado el promedio menor fue en Empatía.

Inteligencia Emocional por grado escolar

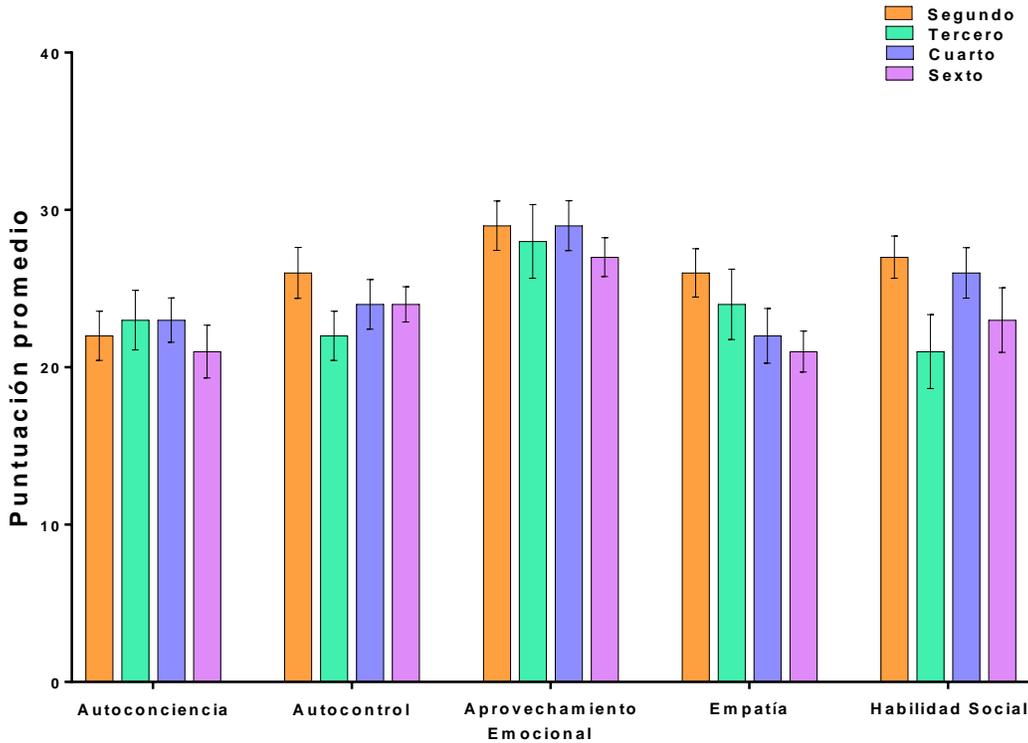


Figura 6.2. Puntuación promedio en cada subescala del test de Inteligencia Emocional por grado escolar

Con el objetivo de explorar si había diferencias significativas en el nivel de IE entre los los diferentes grados escolares, se realizó la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis para más de dos muestras independientes. Los resultados arrojaron que no existen diferencias significativas entre los grupos ($p < 0.05$).

Con el fin de saber si existía una relación entre las puntuaciones de las subescalas de IE, se realizó la prueba de correlación de Pearson. Los resultados mostraron una correlación entre la subescala de Aprovechamiento Emocional y Autocontrol ($r = 0.47$, $p = 0.01$). También se encontró una correlación entre las subescalas de Empatía y Autocontrol ($r=0.39$, $p=0.03$). Aunado a lo anterior, también se encontró una correlación entre las subescalas de Habilidad Social y Autocontrol ($r = .54$, $p = 0.003$). Otra correlación

se encontró en la subescala de Habilidad Social y Aprovechamiento Emocional ($r = 0.49, p = 0.007$). Por último, se encontró una correlación entre Habilidad Social y Empatía ($r = 0.43, p = 0.02$).

Por último, se realizó un análisis de frecuencia para conocer en qué rangos de IE se encontraba la muestra. En la figura 7 se observa que el 14.3 % de la muestra se ubica en el rango Deficiente ($n = 4$), el 32.1 % se sitúa en el rango inferior al Término Medio ($n = 9$), mientras que el 28.6 % se coloca en Término Medio ($n = 8$), el 14.3 % se halla en el rango superior al término medio ($n = 4$) y sólo un 10.7 % se ubica en el rango superior ($n = 3$).

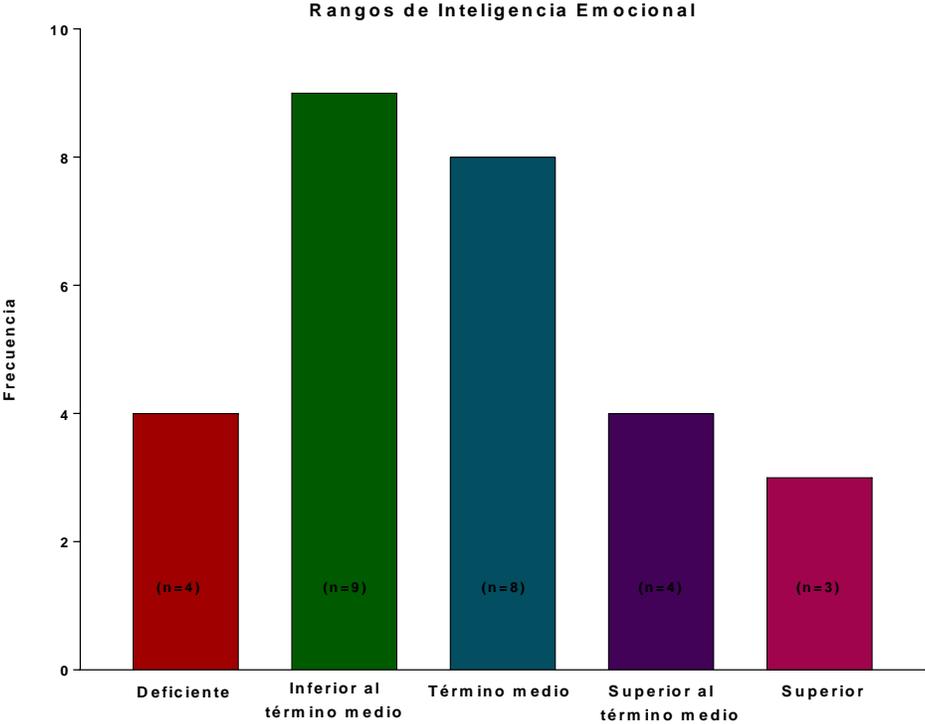


Figura 7. Distribución de frecuencias por cada rango de Inteligencia Emocional

La figura 8 muestra el número de niños y niñas en los cinco diferentes rangos de IE. En el rango *deficiente* (percentil 10) hubo 0 niñas y 4 niños; en el rango inferior al Término medio (percentil 25) se encontraron 4 niñas y 5 niños; en el rango Término medio (percentil 50) hubo 4 niñas y 4 niños; en el

rango superior al Término medio (percentil 75) hubo 3 niñas y 1 niño y, finalmente, en el rango Superior (percentil 90) hubo 2 niñas y 1 niño.

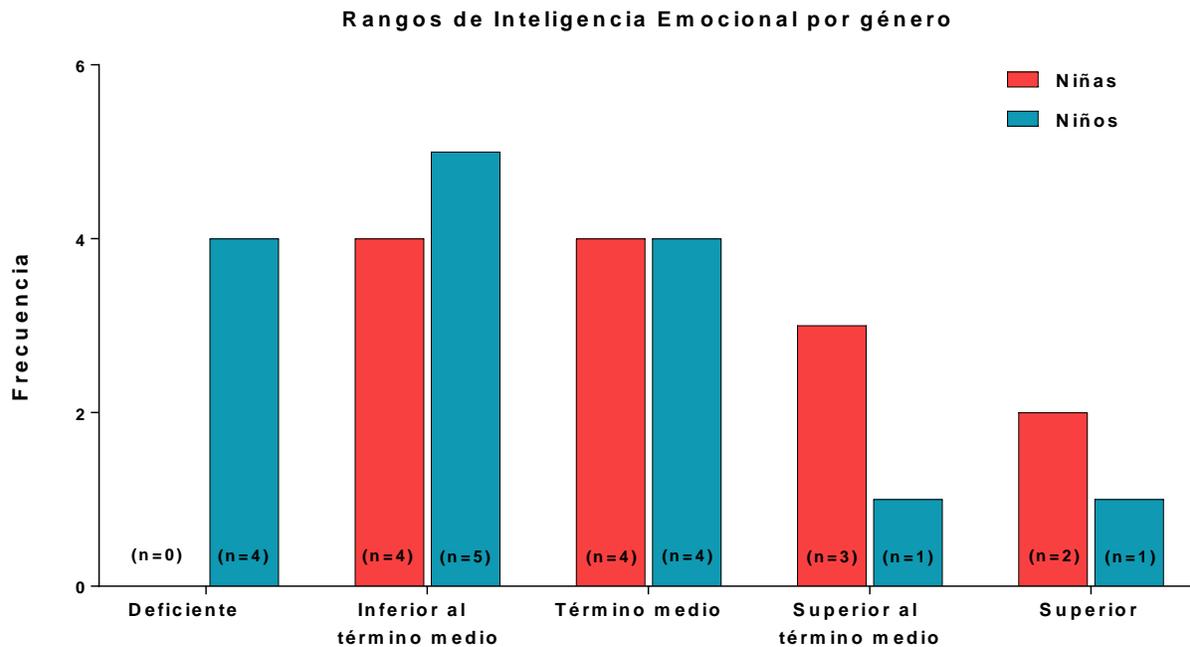


Figura 8. Distribución de frecuencias por cada rango de Inteligencia Emocional por género

La figura 9 describe el número de niños por grado escolar en cada rango de IE. En el rango Deficiente hubo 1 niño por cada grado. En el rango inferior al Término medio hubo 3 de sexto grado, 3 de tercero, 2 de cuarto y 1 de segundo. En el rango Término medio hubo 3 de segundo grado, 2 de cuarto, 2 de sexto y 1 de tercero. En el rango superior al Término medio hubo 2 de segundo grado, 1 de tercero, 1 de cuarto y 0 de sexto. En el rango Superior únicamente hubo 3 niños de segundo grado.

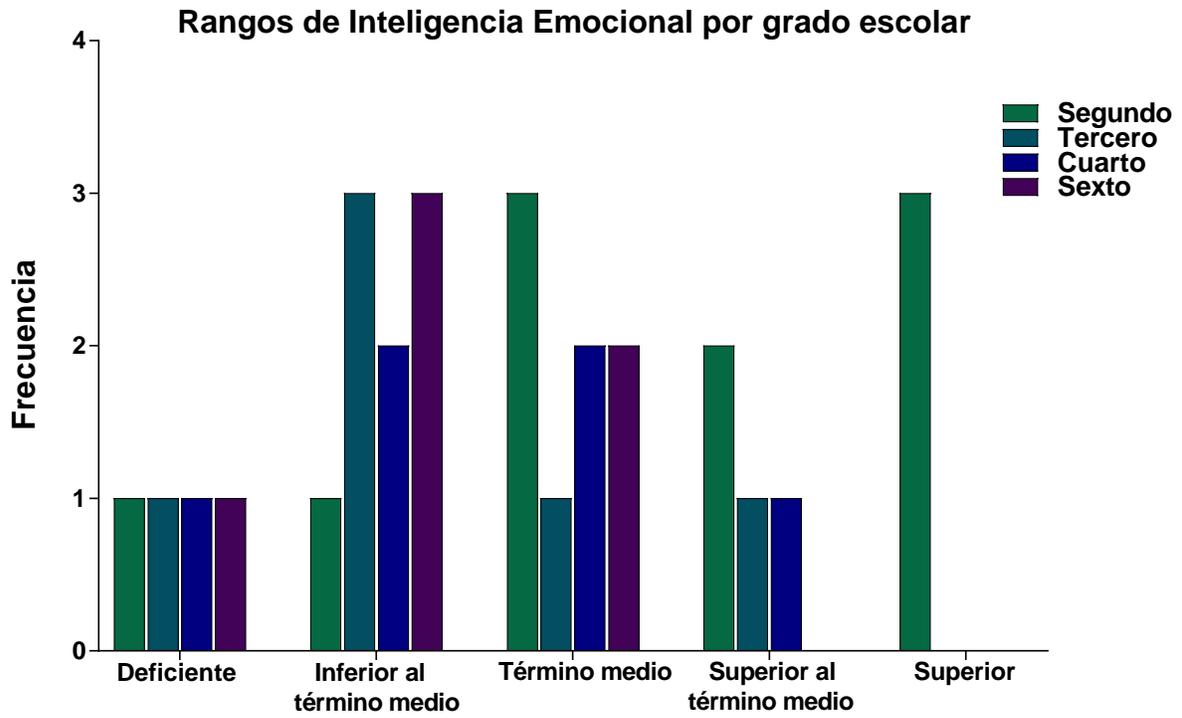


Figura 9. Distribución de frecuencias por cada rango de Inteligencia Emocional por grado escolar

Capítulo 5

Discusión

Uno de los principales retos en el ámbito educativo es instruir a los niños tanto en lo académico como en lo emocional. En cuanto a la Inteligencia Emocional (IE), Mayer y Salovey (1997) consideran que ésta se expresa a través de cuatro habilidades básicas: “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, la habilidad para comprender emociones, y la habilidad para regular las emociones, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.” En el contexto escolar, los niños tienen que hacer frente a diversas situaciones en las que el uso de las habilidades emocionales es esencial para adaptarse y tener éxito.

En este trabajo se exploró el nivel de IE que poseen los niños que asisten a la Comunidad Educativa Voces y Visiones de Malinalco (CEVVM), en el Estado de México. El interés por esta institución se debe a que implementa un plan educativo diferente al de la SEP. La propuesta educativa de la CEVVM es un compendio de diferentes corrientes pedagógicas en las que se enfatiza y se promueve el desarrollo de habilidades emocionales, desde edades tempranas.

5.1 Inteligencia Emocional de niños de 8-12 años de la Comunidad Educativa Voces y Visiones de Malinalco

Esta investigación tuvo como objetivo medir el nivel de la IE de niños que estudian la primaria en la CEVVM. Para ello se aplicó la versión estandarizada en niños mexicanos (Cuevas, 2013) del *Test de Inteligencia Emocional* para niños de 10 años, de Rubén Darío Chiriboga Zambrano y Jenny Elizabeth Franco Muñoz (2001). Dicho test se basa en la teoría de la IE de Goleman (1995), psicólogo estadounidense que propuso que la IE comprende un área personal y una esfera interpersonal, cada una

estructurada con diferentes componentes. La IE personal está integrada por la autoconciencia, el autocontrol y el aprovechamiento emocional, mientras que la IE interpersonal, comprende la empatía y la habilidad social.

Nuestros resultados mostraron que hay una tendencia a que los niños de primaria de CEVVM tienen una mayor puntuación en el área en Aprovechamiento Emocional, mientras que sus puntuaciones más bajas fueron en el área de Autoconciencia, a pesar de que estas diferencias no son significativas. De acuerdo con Goleman (1995) el Aprovechamiento Emocional es la habilidad que está estrechamente vinculada con la motivación intrínseca, es decir, las habilidades emocionales que favorecen el logro de metas y objetivos, en las que el niño debe esforzarse por mejorar y tener iniciativa, así como la persistencia en la consecución de objetivos a pesar de obstáculos y adversidades. Por otro lado, la Autoconciencia se relaciona con el control del estado de ánimo e impulsos, con la capacidad de manejar adecuadamente las emociones y asumir la responsabilidad de nuestras acciones. Ambas esferas, la Autoconciencia y el Aprovechamiento emocional, pertenecen a la IE personal.

Algunos métodos de enseñanza que se aplican en CEVVM podrían explicar que los niños hayan salido con una puntuación mayor en Aprovechamiento Emocional. En este sentido, para mejorar la motivación en los niños, se pueden mencionar algunos principios pedagógicos de la Escuela Nueva adaptados en la CEVVM: el maestro multigrado, aquél que atiende a todos los grados, recibe diariamente en su aula a los alumnos de 1° - 6°, en sus respectivos horarios. Lo anterior permite que el maestro, además de construir una relación de confianza con el alumno, conozca sus cualidades, ritmo de aprendizaje y necesidades. Esto genera motivación para el aprendizaje. La filosofía Montessori es uno de los programas implementados en CEVVM, ya que coloca al niño en el centro del aprendizaje, y al maestro como un guía que acompaña y proporciona lo que el niño necesita. Además, esta práctica le da la libertad al niño para desarrollar autodisciplina, motivándolo para trabajar y a disfrutar con su trabajo, le facilita la

concentración y, por ende, la obtención de metas. Desde sus inicios, el arte en la CEVVM ha sido parte importante de los métodos de enseñanza, donde los niños desarrollan paciencia y perseverancia, planifican y establecen objetivos. Para reforzar lo anterior, recientemente se está implementando la práctica educativa Reggio Emilia, que propone a las artes como medio de aprendizaje ya que la actividad artística constituye una expresión de la voluntad, además de que despierta el interés, la imaginación, y la creatividad, incrementando la motivación para el aprendizaje. Con respecto a la evaluación del aprendizaje, en la CEVVM no se aplican exámenes convencionales, por lo tanto, los niños están más motivados en aprender que en pasar un examen. Asimismo, para que el establecimiento y obtención de metas sea efectivo en el aula, los niños y los padres de familia, reciben retroalimentación acerca de su progreso, logros y áreas de oportunidad. Lo anterior fomenta que la motivación se origine en el interior del propio niño y no en fuentes externas (Ostolaza, 2014). La CEVVM ha integrado a su currículo las Expediciones de Aprendizaje de Kurt Hahn, las cuales favorecen la adquisición de habilidades y conocimientos para una vida significativa, brindando la oportunidad de que los niños aprendan de sus equivocaciones y perseveren. Se motiva a los estudiantes a dar su mejor esfuerzo y a no competir con sus pares.

5.2 Inteligencia Emocional y género

En la actualidad, el tema de género y su relación con la inteligencia emocional, sigue siendo un tema de debate. Diversas investigaciones sugieren que la educación emocional que reciben los niños y las niñas es diferente. Por ejemplo, se ha visto que los padres (varones) hablan con mayor frecuencia sobre emociones con sus hijas que con sus hijos; mientras que las madres expresan un espectro más amplio de emociones cuando hablan con las niñas que con los niños. Scharfe (2000), reportó que las familias en las que la madre y el hijo/a tienen conversaciones sobre estados emocionales, los niño/as son más expresivos sobre las

emociones propias y las de los demás. Además, se ha observado que los varones desde niños son educados para evitar expresar sus emociones (Sánchez, 2014). Lo anterior indica que las diferencias que se pueden encontrar entre hombres y mujeres se deben principalmente a la forma en que fueron educados. En relación con las diferencias neurobiológicas entre hombres y mujeres no hay estudios contundentes que determinen que las mujeres pueden expresar mejor sus emociones. Se sabe que en general los hombres son más agresivos que las mujeres, esto podría deberse al aumento en niveles de testosterona a partir de la pubertad. La región cerebral responsable de la conducta de agresión es la amígdala, una estructura situada al lado del hipotálamo y que se ha relacionado con el procesamiento de la información carga emocional, pero no se han reportado diferencias en su funcionamiento entre hombres y mujeres. Una diferencia entre el cerebro del hombre y la mujer es que el cerebro masculino es 15% mayor que el femenino; sin embargo, el cuerpo caloso, estructura que conecta a los hemisferios izquierdo y derecho es mayor en las mujeres que en los hombres. Lo anterior sugiere que los hemisferios de las mujeres están mejor interconectados, lo cual podría repercutir en los procesos cognitivo, emocional y social. Sin embargo, los resultados de las investigaciones no son concluyentes (Grabowska, 2016).

En el presente estudio no se encontraron diferencias significativas en el nivel de IE entre hombres y mujeres. Lo anterior podría atribuirse a que la educación emocional que reciben tanto niñas como niños de la CEVMM es equiparable. Desde temprana edad, se promueve el desarrollo de habilidades emocionales a través de la aplicación del programa del Centro sobre los Fundamentos Sociales y Emocionales para el Aprendizaje Temprano, CSEFEL por sus siglas en inglés, el cual tiene como objetivo promover el desarrollo emocional de los niños. Aunque los resultados arrojan una pequeña tendencia a que las mujeres obtuvieron un mayor promedio en el nivel de IE, no fue estadísticamente significativo. En cuanto a las subescalas, tanto varones como mujeres obtuvieron puntajes promedio mayores en Aprovechamiento Emocional.

5.3 Inteligencia emocional y grado escolar

Para interpretar nuestros resultados es necesario enfatizar los cambios fisiológicos, cognitivos y socioemocionales que los niños de primaria experimentan en esta etapa.

La etapa del ciclo vital en la que se encuentran los niños de primaria es la niñez intermedia y tardía. En esta fase se produce un crecimiento corporal lento y regular, los niños crecen en cuanto a estatura y peso. Ese crecimiento se debe al aumento en el tamaño de los sistemas muscular y óseo, así como de los órganos internos; además, sus destrezas físicas incrementan (Santrock, 2006). A esta etapa del desarrollo también se le denomina pubertad, término que proviene del latín *pubere* que significa pubis con vello. Este es un proceso biológico cuya característica principal es el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios, es decir, la maduración de las gónadas y de las glándulas suprarrenales. Algunos investigadores consideran que el inicio de la pubertad se da con la aparición de la telarquia o desarrollo de la mama (8-13 años en niñas) y el aumento del tamaño testicular (9 – 14 años en niños). En la infancia y en la prepubertad la hormona liberadora de gonadotropinas (GnRH) gonadotropinas hipofisarias (hormona luteinizante) y la hormona folículo-estimulante están inhibidas. Al inicio de la pubertad las dos hormonas hipofisarias son liberadas durante la noche y conforme avanza la pubertad, se liberan todo el día. De los 6 a los 8 años se produce la adrenarquía (maduración de las suprarrenales), acompañada de la aparición de vello púbico y axilar. Aunado a lo anterior, se produce la activación del eje hipotálamo-hipófiso-somatomedímic dando lugar a aumento en la producción de la hormona liberadora de la hormona de crecimiento (GHRH) y la hormona de crecimiento (GH). Este aumento se desarrolla antes en las mujeres que en los hombres (Güemes et al, 2017).

Con relación a los cambios cognitivos en los niños, de acuerdo con Piaget (1952), durante la niñez intermedia y tardía el pensamiento del niño es operacional concreto, es decir, que los niños realicen mentalmente lo que ya han llevado a cabo físicamente con anterioridad. Uno de los cambios que se

producen durante la niñez intermedia y tardía en cuanto al procesamiento de la información, se encuentran la mejora en la memoria, el pensamiento crítico y la capacidad de atención (Santrock, 2006)

Con relación al desarrollo socioemocional en la niñez intermedia y tardía, se observan cambios en las relaciones de los niños con sus padres y con su grupo de pares. Durante esta etapa del desarrollo las amistades para los niños son muy importantes ya que representan a compañeros cercanos, que quieren pasar tiempo con ellos. Además, la amistad ofrece al niño la idea de contar con ayuda, motivación y le proporciona al niño la información acerca de su posición frente a otros (Santrock, 2006).

De acuerdo con Kuebli (1994), durante la educación primaria se produce una mayor capacidad para comprender emociones complejas como la vergüenza. Dichas emociones se interiorizan y se integran en el sentido de la responsabilidad personal. Los niños empiezan a comprender que se puede experimentar más de una emoción en una situación determinada. También mejora la capacidad de los niños para suprimir u ocultar reacciones o emocionales negativas (Santrock, 2006).

Durante la educación primaria los niños adquieren nuevos roles y obligaciones ya que la escuela les proporciona diversas áreas de desarrollo que influirán en la formación de su personalidad. Algunos estudios sugieren que durante los primeros años de educación primaria los niños son muy receptivos a los comentarios negativos de sus padres como los de sus maestros y familia. Lo anterior produce que la autoestima de los estudiantes de los últimos años de primaria sea menor que al comienzo, así generalmente los niños de más edad se consideran menos inteligentes y menos trabajadores que los niños más pequeños (Santrock, 2006).

En esta investigación no se observaron diferencias significativas entre el promedio de inteligencia emocional y el grado escolar. Como se mencionó anteriormente los niños de primaria están transitando por cambios fisiológicos, cognitivos y socioemocionales, que afectan su desarrollo emocional. En la CEVVM uno de los objetivos primordiales desde sus inicios ha sido promover la educación emocional de

los niños, para reflexionen y tenga la capacidad de reconocer sus emociones, así como las de sus pares. Igualmente, se esta comunidad se ha enfocado a que los niños al hacerse conscientes de sus sentimientos se hagan responsables de sus actos y de cómo impactan en su entorno. En la CEVVM, apoyado por las actividades basadas en CSEFEL y Waldorf, las emociones se expresan abiertamente y con respeto, es así como los niños van desarrollando el vocabulario de sus sentimientos. En este estudio se esperaba que los niños de sexto grado tuvieran mayor inteligencia emocional que lo más jóvenes, sin embargo, no fue así. Una posible explicación es la parte fisiológica, ya que los cambios hormonales a esta edad son más intensos. Por otra parte, existe la situación de que los niños de sexto año están por concluir sus estudios en CEVVM, el hecho de pasar a la secundaria y experimentar la separación con su círculo social cercano, es estresante. Por otra parte, la CEVVM informó que dos de los seis niños del grupo de sexto eran de nuevo ingreso, lo cual pudo haber modificado nuestros resultados.

Con relación a las subescalas, tampoco se encontraron diferencias significativas. Sin embargo, se observa una tendencia de que todos los grados escolares obtuvieron puntuaciones mayores en Aprovechamiento Emocional (inteligencia intrapersonal), además, es interesante notar que la Empatía (inteligencia interpersonal) disminuye conforme se avanza en el grado escolar.

5.4 Casos especiales

Para contextualizar los hallazgos de esta investigación es importante mencionar la situación en la que se encuentran algunos de los niños de la CEVVM. La institución ha identificados a nueve niños que se consideran casos especiales, ya que presentan alteraciones psicológicas y/o físicas que pueden afectar su desempeño académico y social. Entre las alteraciones físicas se pueden mencionar los casos de niños con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), anacusia, epilepsia, y estrabismo. En cuanto a lo psicológico, algunos niños presentan trastorno del estado de ánimo y/o de conducta. Actualmente esos

niños reciben terapia y su respectivo tratamiento médico. Aunado a lo anterior, la CEVVM recibe a niños que han tenido dificultades en escuelas previas, por ejemplo, de seis niños que se incorporaron a la CEVVM el pasado ciclo escolar, el 50 % reportó que decidieron cambiar de escuela debido a que no contaban con apoyo de los maestros y por lo tanto, presentaron rezago educativo. En otro caso, el bullying fue la razón por la que un niño se cambió de escuela.

La CEVVM canaliza a los niños que requieren ayuda profesional y da seguimiento para que se adapten de manera satisfactoria. Una muestra de lo anterior es el promedio de calificaciones proporcionado por las evaluaciones del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA), el pasado ciclo escolar 2016-2017: 6° grado, 9.1. El resto de los grados arrojaron un promedio, como sigue: el 1°, 8.9; 2°, 9.0; el promedio de 3° es 9.1 y 4°, 9.

Capítulo 6

Conclusiones

- En la presente investigación se respondió a la pregunta ¿Cuál es el nivel de inteligencia emocional de niños de 8 a 12 años que asisten a la primaria de la CEVVM?, a través de la aplicación de un Test de Inteligencia Emocional
- Para la Comunidad Educativa Voces y Visiones de Malinalco es esencial promover el desarrollo de habilidades emocionales en los niños de todos los grados escolares.
- El modelo educativo de la Comunidad Educativa Voces y Visiones de Malinalco favorece que los niños estén motivados para aprender.
- La educación emocional que tanto niñas como niños reciben en la Comunidad Educativa Voces y Visiones de Malinalco es igualitaria.
- El aprendizaje a través de las artes constituye uno de los métodos empleados en la Comunidad Educativa Voces y Visiones de Malinalco para ayudar a que los niños expresen sus emociones.

Bibliografía

- Aguado, L. (2014). *Emoción, afecto y motivación, un enfoque de procesos. Psicología y Educación*. Editorial Alianza, España.
- Ángeles, S. (2015). Contribución de las cortezas frontales en decisiones basadas en memorias gustativas (Tesis de maestría). Instituto de Fisiología Celular, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, México.
- Antoni, M. (2014). *Las cuatro emociones básicas*. Barcelona, España: Editorial Herder
- Belli, S. y Íñiguez, L. (2008). El estudio psicosocial de las emociones: una revisión y discusión de la investigación actual. *Revista Psico*. Volumen 39, pp 139-151.
- Bear, M., Barry, W., Paradiso, M. (2008). *Neurociencia, la exploración del cerebro*. Baltimore, Editorial Lippincott Williams & Wilkins Tercera Edición.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Volumen 3, pp 95-114. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006>
- Campbell, M., Cousins, E., Farrel, G., Camii, M., Lam, D., Rugen, I. y Udall, D. (1996). The Expeditionary Learning Outward Bound Design. En Stringfield, S., Ross, S. y Smith, L. (Eds.) *Bold Plans for School Restructuring, The New American School Design*. New York and London., Editorial Routledge, Taylor and Francis group
- Chiriboga, R. Z., Franco, J.M. (2001). *Validación de un test de Inteligencia Emocional en niños de diez años de edad*. *Revista Médico de Familia*. Volumen 9: pp.24-38
- Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, Volumen 20, pp 107-135.

- Cooper, R., y Sawaf, A. (2004). La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones. En R. Cooper, & A. Sawaf, *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones*. (p. 33). Editorial Norma
- Damasio, A. (2015). *El error de Descartes, la emoción, la razón y el cerebro humano*. Editorial Planeta Mexicana. México D.F.
- Darwin, C (1872). *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. Chicago: University of Chicago Press; EUA.
- Ekman, P. (2003). Emotions Revealed, Recognizing Faces and Feelings to Improve communication and Emotional Life. Times Books, Henry Holt and Company, New York, pp xiii
- Friedman, I. (2004). Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, Volúmen 6, pp. 191-215. Recuperado de <https://doi.org/10.1023/A:1024723124467>
- Gallardo, P. (2007). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Revista Cuestiones Pedagógicas*, Volúmen 18, pp. 143-159. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/12857/file_1.pdf?sequence
- Gallego, D (2004). *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid, España: PPC Editorial
- García, R. (2010). La pedagogía de Celestin Freinet: el educador. *Revista online Autodidacta*. Recuperado de http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_3_archivos/r_g_galindo.pdf
- Gea, V. (2004) La inteligencia emocional en la infancia: educación, familia y escuela. Granada, España.
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. México: J. Vergara Editor.
- Grabowska, A. (2016). Sex on the Brain: Are Gender-Dependent Structural and Functional Differences Associated with Behavior? *Journal of Neuroscience*. Volúmen 95, pp.200-2012

- Hernández, R., Fernández, C. Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mexico: Editorial McGraw-Hill, sexta edición.
- Herrera, F., Ramírez, M. I. y Roa J. M. (2004). El desarrollo emocional, social y moral en la educación primaria (6-12 años). En Trianes, M. V. y Gallardo, J. A. (Ed.): *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares*. (pp. 259-286) Madrid, España: Editorial Pirámide.
- Levav, M. (2005). Neuropsicología de la emoción. Particularidades en la infancia. *Revista Argentina de Neuropsicología*. Volumen 5, pp15-24. Recuperado de <https://www.formacionib.org/neuropsicologiaemocion.pdf>
- López, M. P. (2009). El concepto de anomia de Durkheim y las aportaciones teóricas posteriores. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, volumen IV, No. 8, pp. 130-147. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=211014822005>
- Mayer, J.D., Salovey, P. (1997). *What is Emotional Intelligence?* en P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Inteligence: Implications for Educators* (pp.3-31). New York: Basic books.
- Moscovici, S. (1981). *Psicología de las minorías activas*. Ediciones Morata, Madrid.
- New, R. (2007). Reggio Emilia as Cultural Activity Theory in Practice. *Theory Into Practice*, 46:1, 5-13. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00405840709336543>
- Oriol, X., Mendoza, M., Covarrubias, C., and Víctor-Michel Molina, V. (2004). Positive Emotions, Autonomy Support and Academic Performance of University Students: The Mediating Role of Academic Engagement and Self-efficacy. *Journal of Psychodidactics*. Volúmen 22, pp45-53. Doi: 10.1387/RevPsicodidact.14280
- Paiva, Y. (1996). Pedagogía de Freinet: sus principios y prácticas. En M, E. (Ed.). *Pedagogía de Freinet: Teoría y Práctica*. São Paulo: Editorial Papirus.

- Pope, E. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research and Practice: An Internet Journal on the Development, Care, and Education of Young Children*. Recuperado de: <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/index.html>.
- Quiroga, P., Igelmo, J. (2013). La pedagogía Waldorf y el juego en el jardín de infancia. Una propuesta teórica singular. *Revista de Pedagogía*. Volúmen 65, pp 79-92 Doi: <http://dx.doi.org/10.13042/brp.2013.65106>.
- Sánchez, M.T., Fernández, P., Montañés, R. y Latorre, J.M. (2014). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, volumen 6, pp. 455-474. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924011>
- Santrock, J (2006). *Psicología del desarrollo del ciclo vital*. Madrid, Editorial McGraw Hill
- Scharfe, E. (2000). Development of Emocional Expresión, Understanding, and Regulation in Infants and Young Children. In R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbood of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shelley, E. and Flessner, R. (2013). Reggio Emilia Approach. *Revista Scholarship and Professional Work – Education*. Butler University Libraries.
- Schmelkes, S. (2004) La educación intercultural. Un campo en proceso de consolidación. *Revista mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 9, No. 20, pp 9-13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002002>
- Silva, V., De Lorenzi, G. (2013). Pedagogía de los medios y pedagogía Freinet: puntos de encuentro. *Revista Apertura*. Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68830443009>> ISSN 1665-6180

Wiloría, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en su escuela. *Revista Tendencias pedagógicas*, Volúmen 10, pp 107-123. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1856>

Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, educar para la libertad y la creatividad (2017).

Secretaría de Educación Pública, México. Recuperado de:

<https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>

Comunidad Educativa Voces y Visiones de Malinalco. Recuperado de <http://ameyallimalinalco.org/voces-visiones-malinalco/>

ANEXOS

Anexo 1. Prueba estandarizada del *Test de Inteligencia Emocional para niños de diez años de edad*

(Chiriboga y Franco, 2001)

AUTOCONCIENCIA	NUNCA	A VECES	CASI	
			SIEMPRE	SIEMPRE
Sé cuándo hago las cosas bien	0	1	2	3
Cuando quiero puedo ser el mejor	0	1	2	3
Quiero ser como mis padres	0	1	2	3
Cuando me tratan mal lo olvido	0	1	2	3
Acepto cuando pierdo	0	1	2	3
Me gusta cómo soy	0	1	2	3
Me pongo triste sin saber por qué	3	2	1	0
Me siento mal cuando hablan de mí	3	2	1	0
Me castigan sin razón	3	2	1	0
Me gustaría ser diferente	3	2	1	0
Culpo a otros por mis errores	3	2	1	0
AUTOCONTROL	NUNCA	A VECES	CASI	
			SIEMPRE	SIEMPRE
Cuando me va mal en la escuela lo platico	0	1	2	3
Cuando estoy inseguro, busco apoyo	0	1	2	3

Me siento desilusionado	0	1	2	3
Todos saben cuándo estoy enojado	0	1	2	3
Cuando hay problemas los resuelvo	0	1	2	3
Yo escojo mi ropa	0	1	2	3
Me molesta que me miren	3	2	1	0
Me enoja que agarren mis juguetes	3	2	1	0
Me escondo cuando una persona me da miedo	3	2	1	0
Permito que me traten mal	3	2	1	0
Me siento solo	3	2	1	0
Me siento desesperado cuando estoy solo	3	2	1	0
APROVECHAMIENTO		CASI		
EMOCIONAL	NUNCA	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE
Me gusta estudiar	0	1	2	3
Me siento seguro y en confianza en mi casa	0	1	2	3
Mis padres me dicen que me quieren	0	1	2	3
Me considero alegre	0	1	2	3
Si dicen algo bueno de mí, me da gusto y lo acepto	0	1	2	3
En casa es importante mi opinión	0	1	2	3
Me pongo triste	3	2	1	0
Dejo sin terminar mis tareas	3	2	1	0

Hago mis tareas sólo cuando me ayudan	3	2	1	0
Si me interrumpen ya no quiero continuar	3	2	1	0
Odio las normas y reglas	3	2	1	0
Necesito que me obliguen a realizar mis tareas	3	2	1	0
CASI				
Empatía	NUNCA	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE
Sé cuándo un amigo está alegre	0	1	2	3
Sé cómo ayudar cuando alguien está triste	0	1	2	3
Si se enferma mi amigo lo visito	0	1	2	3
Ayudo a mis compañeros cuando puedo	0	1	2	3
Confío en la gente	0	1	2	3
Me gusta escuchar	0	1	2	3
Me molesto cuando alguien llora	3	2	1	0
Cuando alguien tiene un defecto me burlo de él	3	2	1	0
Me enoja jugar con niños pequeños	3	2	1	0
Me molestan las personas de otro color de piel	3	2	1	0
La gente es mala	3	2	1	0

Estoy solo mucho tiempo	3	2	1	0
Habilidad social	CASI			
	NUNCA	A VECES	SIEMPRE	SIEMPRE
Muestro cariño y afecto a mis amigos	0	1	2	3
Me gusta platicar	0	1	2	3
Resuelvo los problemas sin pelear	0	1	2	3
Me gusta tener visitas en mi casa	0	1	2	3
Me gusta trabajar en equipo	0	1	2	3
Es fácil hacer amigos	0	1	2	3
Me molesta que haya mucha gente	3	2	1	0
Prefiero jugar solo	3	2	1	0
Es difícil entender a las personas	3	2	1	0
Me da miedo enseñar mis sentimientos	3	2	1	0
Mis amigos se aprovechan de mí	3	2	1	0

A continuación responde a las siguientes preguntas:

¿Cuántos amigos y amigas tienes? _____

Con base en lo anterior, ¿Cuántos de ellos consideras “tus mejores” amigos?

Solo se considerará la respuesta de la segunda pregunta, y se le dará el valor de

acuerdo a lo siguiente:

MAS DE 6 AMIGOS= 3 Puntos

DE 4 A 5 AMIGOS= 2 Puntos

DE 2 A 3 AMIGOS= 1 Puntos

DE 1 A 0= 0 Puntos

Puntuación máxima por escala	
Escala	Puntuación Máxima
AUTOCONCIENCIA	33
AUTOCONTROL	36
APROVECHAMIENTO	
EMOCIONAL	36
EMPATIA	36
HABILIDAD SOCIAL	36
Puntuación del instrumento	177

Distribución percentilar de la población con respecto a su edad					
PERCENTILES	EDAD				
	8 años	9 años	10 años	11 años	12 años
P10	91	95	96	99	99
P20	104	104	105	110	101
P25	106	108	108	113	105
P30	111	110	113	116	106
P40	116	115	118	122	111
P50	119	121	124	126	120
P60	120	126	129	130	131
P70	124	131	133	136	137
P75	127	133	136	138	140
P80	128	135	139	140	141
P90	138	142	149	148	149

Rangos percentilares	
Percentiles	Rangos
90	Superior
75	Superior al término medio
50	Término medio
25	Inferior al término medio
10	Deficiente

Anexo 2. Carta de autorización a la directora de la Comunidad Educativa Voces y Visiones de Malinalco

Malinalco, Estado de México, 26 de mayo de 2017.

Maestra Lorena Montañez

Directora Técnica

Comunidad Educativa Voces y Visiones de Malinalco

P R E S E N T E.

Asunto: Autorización para la aplicación del
cuestionario sobre manejo de emociones

Por este medio se solicita su autorización para la aplicación de un cuestionario que mide el nivel de inteligencia emocional en niños de 8 a 12 años. Este cuestionario forma parte de mi tesis de licenciatura en Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y datos que se obtengan nos ayudarán a conocer de qué manera la Comunidad Educativa Ameyalli ha fomentado el desarrollo de habilidades emocionales en los niños. La aplicación se llevaría a cabo dentro del salón de clase y en presencia del profesor.

Los datos recabados serán analizados con fines estadísticos y de manera anónima, por lo cual se garantiza la confidencialidad de la aplicación. Los resultados se entregarán a la dirección del plantel.

Atentamente

Irma Romero Ramos

Autorizo la aplicación de la prueba

Nombre y firma

Anexo 3. Cartas de autorización para los padres de familia

Malinalco, Estado de México, 26 de mayo de 2017.

PADRES DE FAMILIA

COMUNIDAD EDUCATIVA VOCES Y VISIONES DE MALINALCO

Presente.

Asunto: Autorización para la aplicación del
cuestionario sobre manejo de emociones

Estimados padres de familia:

Por este medio se solicita la autorización para que su hijo(a) participe en la aplicación de un cuestionario que tiene como objetivo describir de qué manera los niños manejan sus emociones. Este cuestionario forma parte de mi tesis de licenciatura en Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Los datos que se obtengan nos ayudarán a conocer en qué manera la Comunidad Educativa Ameyalli ha fomentado el desarrollo de habilidades emocionales en los niños. La aplicación del cuestionario se llevará a cabo dentro del salón de clase y en presencia del profesor.

El cuestionario se responderá de manera anónima, lo cual garantiza la confidencialidad de los resultados.

Atentamente

Irma Romero Ramos

Confirmando que estoy enterado (a), y autorizo a mi hijo (a) participar de manera voluntaria.

Nombre del padre, madre o tutor y/o firma