



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

UNIVERSIDAD LATINA



**“APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTELIGENCIA
EMOCIONAL EN NIÑOS DE 7 A 12 AÑOS “**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADAS EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A N

**CUATE SUAREZ GLENDA LIS
GARCIA OCAMPO EVA ROSARIO**

**DIRECTOR DE TESIS:
MTRO. JONATAN FERRER ARAGON**

Cuatla, Mor., 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

UNIVERSIDAD LATINA

CAMPUS CUAUTLA



LICENCIATURA EN PSICOLOGIA

CON NÚMERO DE RVOE 8939-25 UNAM

**APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTELIGENCIA
EMOCIONAL EN NIÑOS DE 7 A 12 AÑOS**

TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTAN:

**CUATE SUAREZ GLENDA LIS
GARCIA OCAMPO EVA ROSARIO**

DIRECTOR DE TESIS:

MTRO. JONATAN FERRER ARAGON

CUAUTLA, MORELOS, MÉXICO, MAYO DEL 2018.

C. Valeria Juárez Galán.

Coordinadora de Servicios Escolares UNILA

Universidad Latina Campus Cuautla

P r e s e n t e

Por medio de la presente, el suscrito MTRO. JONATAN FERRER ARAGÓN catedrático de la Universidad Latina, declaro haber fungido como director de la Tesis ***“APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS DE 7 A 12 AÑOS”***, presentada por las **C. CUATE SUÁREZ GLENDA LIS y GARCÍA OCAMPO EVA ROSARIO**, para obtener el Título de Licenciadas en Psicología.

Considero que dicho trabajo reúne los requisitos para ser sustentado y defendido. Por este motivo, tengo el agrado de emitir mi voto de confianza para que la misma sea aprobada e impresa y se programe fecha para sustentar el acto de examen profesional por parte de las sustentante **C. CUATE SUÁREZ GLENDA LIS y GARCÍA OCAMPO EVA ROSARIO**. Sin otro particular, reciba usted un cordial saludo.

Atentamente



Mtro. Jonantan Ferrer Aragón

C.C.P. Directora de Escuela, Mtra. María de Jesús Gómez Zarate.

C.C.P. Director de Campus Cuautla, Mtra. Nancy Miroslava Fierro Martínez

C. Valeria Juárez Galán.

Coordinadora de Servicios Escolares,

Universidad Latina, Campus Cuautla

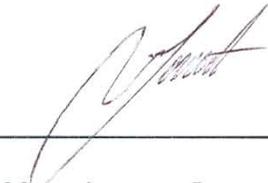
P r e s e n t e

Por medio de la presente, los docentes de la Universidad Latina abajo mencionados, declaramos haber revisado y emitido nuestros comentarios a la Tesis **"APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS DE 7 A 12 AÑOS"** presentada por las C. **CUATE SUÁREZ GLENDA LIS y GARCÍA OCAMPO EVA ROSARIO** para obtener el título de Licenciadas en Psicología.

Consideramos que dicho trabajo reúne los requisitos para ser sustentado y defendido. Por este motivo, tenemos el agrado de emitir nuestro voto de confianza para que la misma sea aprobada e impresa y se programe fecha para sustentar el acto de examen profesional por parte de las sustentantes **CUATE SUÁREZ GLENDA LIS y GARCÍA OCAMPO EVA ROSARIO**.

Sin otro particular, reciba usted un cordial saludo.

Atentamente



Mtro. Jonatan Ferrer Aragón



Mtra. Rosa Elba Bahena Flores



Mtro. Carlos Nieto Bautista

C.C.P. Directora de Escuela, Mtra. María de Jesús Gómez Zarate.

C.C.P. Director de Campus Cuautla, Mtra. Nancy Miroslava Fierro Martínez

DEDICATORIA

Esta tesis la dedico con todo mi amor y cariño a mi familia, principalmente a mis padres quienes estuvieron siempre apoyándome en cada paso de mi formación académica. Gracias por ayudarme a alcanzar otro sueño más. Esta tesis es para ustedes.

-Glenda Lis Cuate Suarez

Cuando tomas una tesis en tus manos, vas hacia la dedicatoria y de tas cuenta que, otra vez, el autor/autora, ha decidido dedicar su tesis a alguien más, y ese alguien más no eres tú.

Pero esta vez es diferente.

Está tesis es para ti:

Papá: Osvaldo, mamá: Silvia, hermana: Karime, esposo: Roberto, hija #1: Luna, hija #2: Allison y mejor amiga: Lis; sin ustedes, este proyecto simplemente no existiría, los amo a cada uno de ustedes, gracias por su apoyo, comprensión, amor y paciencia.

-Eva R. García Ocampo

AGRADECIMIENTOS

A DIOS

Gracias a Dios por haberme guiado y dado la sabiduría, disciplina y paciencia que conlleva realizar una tesis.

A MIS PADRES

Doy gracias desde el fondo de mi corazón a mis padres, por todo su amor y apoyo incondicional. Ustedes me dieron fuerzas y ánimos cuando yo sentía ya no poder. Ustedes que son mis más grandes animadores, mi fuerza, mi consuelo, los amo.

A MI MEJOR AMIGA

Gracias por haber sido mi compañera de tesis, mi equipo, mi motivación y amiga. ¡Gracias por acompañarme en esta aventura que se llama tesis!

A MI ASESOR DE TESIS

Le agradezco a mi asesor de tesis todo su esfuerzo, paciencia y dedicación, porque más allá de cumplir con el compromiso de ayudarnos a concluir nuestra tesis, fue nuestro guía, nuestra fuerza en los momentos más difíciles y nos ayudó a cumplir esta meta. ¡Gracias profesor!

A MIS SINODALES Y MAESTROS

Gracias por todas sus sugerencias y recomendaciones; y por apoyarnos en la conclusión de la licenciatura.

A DIOS

Le agradezco en primer lugar a Dios, por haberme acompañado y guiado a lo largo de mi vida, y por haber puesto en mi camino a las personas más importantes que han sabido motivarme y dirigirme hacia mi meta.

A MIS PADRES Y HERMANA

Porque gracias a su esfuerzo, comprensión, amor, paciencia y ayuda incondicional, he culminado unos de nuestros propósitos como familia, pues el término de una licenciatura es, y será siempre su mayor regalo, del cual siempre les estaré agradecida.

A MI ESPOSO E HIJAS

Gracias a él por su gran amor hacia mí, por sus consejos, opiniones y ayuda brindada en los momentos de mayor necesidad. Gracias a ellas, por ser mi mayor motivación para salir adelante, y así poderles ofrecer una mejor vida como familia.

A MI MEJOR AMIGA

Porque juntas logramos realizar un sueño que en principio parecía muy lejano; por su enorme comprensión y paciencia en los momentos más difíciles y por su gran apoyo y motivación para llevar a cabo nuestro proyecto.

A MI ASESOR DE TESIS

Por ser una persona sumamente responsable, inspiradora e insistente, porque sin su ayuda y sabios conocimientos no hubiera llegado a dónde ahora me encuentro.

A MIS SINODALES Y MAESTROS

A todas esas grandes personas que participaron y se preocuparon por el desarrollo de mi formación profesional y personal.

-Eva R. García Ocampo

ÍNDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I: ANTECEDENTES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	15
1.1 Antecedentes de la investigación	15
1.2 Planteamiento del problema	22
1.3 Pregunta de investigación	24
1.4 Hipótesis	24
1.5 Objetivos	24
1.5.1 General	24
1.5.2 Específicos	24
1.6 Justificación	25
1.7 Alcances y limitaciones de estudio	27
CAPÍTULO II. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	30
2.1 Desarrollo emocional y cognitivo del niño	30
2.1.1 Teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget	33
2.1.2 Teoría sociocultural de Lev Vygotsky	38
2.2 La Inteligencia Emocional	40
2.2.1 Modelo de habilidad mental de Howard Gardner	41
2.2.2 Modelo mixto de Reuven Baron	43
2.2.3 Modelo de Salovey y Mayer	45
2.2.4 Modelo de Daniel Goleman	52
2.3 Programa de Inteligencia Emocional	61
CAPÍTULO III. MÉTODO	64
3.1 Diseño de investigación	64
3.2 Participantes	64
3.3 Instrumentos	64
<i>Inventario Baron ICE: NA</i>	64

<i>APGAR Familiar</i>	65
3.4 Procedimiento	66
3.5 Análisis de datos.	67
CAPÍTULO IV. RESULTADOS	69
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	73
5.1 Discusión	73
5.2 Conclusiones	79
REFERENCIAS	82
LISTA DE TABLAS	87
Anexo 1. Inventario Baron ICE: NA (versión abreviada)	89
Anexo 2. APGAR Familiar para niños	91
Anexo 3. APGAR Familiar para padres	92
Anexo 4. Consentimiento Informado	93
Anexo 5. Programa de Inteligencia Emocional	94

RESUMEN

El objetivo de esta investigación consistió en analizar los resultados de un Programa de Inteligencia Emocional aplicado en niños entre 7 y 12 años de edad de Educación Primaria del poblado de Huazulco, Municipio de Temoac, Morelos. La investigación tuvo un diseño cuasi experimental con dos grupos de comparación y con un alcance correlacional. Para la realización de la presente investigación se aplicó el Inventario Baron ICE: NA para medir el nivel de Inteligencia Emocional. Participaron 407 alumnos de nivel básico, de los cuales 264 corresponden al turno matutino y conformaron el grupo experimental, y 143 alumnos del turno vespertino que conformaron el grupo control. El Programa de Inteligencia Emocional consistió en una serie de actividades que fomentaron el desarrollo de habilidades emocionalmente inteligentes, dotando a los niños de estrategias que les permitirá afrontar adecuadamente las exigencias del medio en el cual se desarrollan. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de Inteligencia Emocional de los niños del grupo experimental en comparación con los del grupo control. Se concluye que dicho programa es un método confiable que estimula e incrementa la creación de habilidades emocionalmente inteligentes entre los niños de 7 a 12 años.

Palabras claves: inteligencia emocional, desarrollo emocional, educación primaria, programa de inteligencia emocional.

ABSTRACT

The aim of this research was to analyze the results of an Emotional Intelligence Program applied to children between 7 and 12 years old from Primary Education in the town of Huazulco, Municipality of Temoac, Morelos. The research had a quasi-experimental design with two comparison groups and a correlational scope. For the fulfillment of the present research, we utilized the Inventory of Baron ICE:NA to measure Emotional Intelligence. 407 students of basic level participated, of which 264 correspond to the morning shift and formed the experimental group, and 143 students of the evening shift that formed the control group. The Emotional Intelligence Program consisted of a set of activities that encouraged the development of emotionally intelligent skills, providing children with strategies that would allow them to adequately address the demands of the environment in which they develop. Statistically significant differences were found between the level of Emotional Intelligence of the children of the experimental group compared to those of the control group. It is concluded that this program is a reliable method that stimulates and increases the creation of emotionally intelligent skills among children from 7 to 12 years old.

Keywords: emotional intelligence, emotional development, primary education, emotional intelligence program.

INTRODUCCIÓN

Las emociones se manifiestan en la vida del ser humano desde una edad temprana y juegan un papel importante en los procesos evolutivos del individuo, tanto en el desarrollo personal como social (Lantieri, 2009). Los impulsos que siente una persona, ya sea un adulto o un niño, pueden generar diferentes respuestas, éstas pueden ser pensamientos, acciones y/o emociones (Pallarés, 2010). Cada respuesta puede dar lugar a diferentes efectos en las situaciones a las que se enfrenta una persona. De acuerdo con Goleman (1995), la inteligencia y las emociones son dos aspectos muy entrelazados, ya que están estrechamente relacionadas el uno con el otro, incluso de manera fisiológica.

De acuerdo con Lantieri (2009) se calcula que, en Estados Unidos, uno de cada cinco jóvenes de 9 a 17 años tiene un trastorno mental diagnosticable. En México, la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica reportó que el 50% de los trastornos mentales inician antes de los 21 años (Corina Benjet y cols; 2003). La realidad es que cada vez más niños comienzan la escuela en crisis, las causas son infinitas, pueden variar desde conflictos personales hasta las esferas sociales. La enseñanza de diferentes habilidades emocionales potencializa el desarrollo de la Inteligencia Emocional (IE) en los niños y con ello se logra un mayor bienestar y asertividad en su entorno (Mayer y Salovey, 1997).

La presente tesis está conformada por cinco capítulos; en el primer capítulo se establecen los antecedentes de la investigación, algunas indagaciones previas relacionados con el tema de Inteligencia Emocional, así como el surgimiento del problema que llevó al planteamiento del mismo, la hipótesis, el objetivo general y los objetivos específicos, la justificación e importancia del estudio y su aplicación, mostrando así los límites y alcances del mismo.

En el segundo capítulo se describen y analizan ampliamente las principales teorías bajo las cuales se fundamentó el presente trabajo de investigación, el cual incluye: la descripción y el desarrollo de las emociones en los niños de manera

personal y dentro de la escuela. Asimismo, se explican dos teorías que juegan un rol importante en el desarrollo de la Inteligencia Emocional en el niño, la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget y la teoría del desarrollo sociocultural de Lev Vygotsky. Después, inicia el tema de la IE y sus antecedentes, se describen las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, posteriormente se presentan los modelos de IE más relevantes, como son el modelo de Baron, el modelo de Mayer y Salovey y el modelo de Goleman. Para terminar con este capítulo se describe el Programa de Inteligencia Emocional que se aplicó en esta investigación.

El tercer capítulo describe el método utilizado, el tipo de investigación, diseño y alcance del estudio, el procedimiento de selección de los participantes que conformaron el grupo experimental y el grupo control, así como los criterios de inclusión para formar parte de la muestra, y el procedimiento de recolección y análisis de los datos a través de diferentes instrumentos.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados obtenidos a través del análisis cuantitativo del instrumento aplicado, y se da a conocer si los resultados fueron estadísticamente significativos tomando como factores de análisis, la edad y los grupos, control o experimental. Para terminar, en el quinto capítulo se plantean las conclusiones pertinentes basadas en los resultados obtenidos, y se hacen algunas recomendaciones para posteriores investigaciones y aplicaciones de programas de Inteligencia Emocional en niños de educación primaria.

**CAPÍTULO I:
ANTECEDENTES DE
LA INTELIGENCIA
EMOCIONAL**

CAPÍTULO I: ANTECEDENTES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

1.1 Antecedentes de la investigación

Se han hecho varias investigaciones en el campo de la Inteligencia Emocional, entre las cuales destacan las realizadas por Mayer y Salovey (1990, 1997), Baron (1997) y Goleman (1995). Aunque cada uno de estos teóricos desarrolló su propio modelo de Inteligencia Emocional, coinciden en que la Inteligencia Emocional es un tipo de inteligencia que debe ser identificada y cultivada desde la niñez. Educar emocionalmente a los niños, se ha convertido en un aspecto importante para el desarrollo de sus habilidades. Los padres sirven como primer guía para el aprendizaje de la Inteligencia Emocional al inicio de la vida del niño, sin embargo, no todos los padres cuentan con las competencias necesarias para enseñarles a sus hijos cómo desarrollar la Inteligencia Emocional (Mayer & Salovey, 1997).

Desarrollar la Inteligencia Emocional en los niños se ha convertido en una tarea necesaria en el ámbito educativo y la mayoría de las docentes consideran primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socioemocional de sus alumnos, se ha defendido la importancia de desarrollar en el alumnado habilidades y destrezas, que ayuden al niño a resolver problemas que se les presenten en el ámbito educativo y en su vida diaria (Lantieri, 2014).

Ruiz-Aranda, Salguero, Cabello, Palomera y Berrocal (2012) analizaron los efectos de la aplicación de un Programa de Inteligencia Emocional (proyecto INTEMO) en un grupo de adolescentes españoles basado en el Programa Bienestar y Aprendizaje Socioemocional (BASE) de Mayer y Salovey (1997). Participaron 147 estudiantes de secundaria, entre 13 a 16 años, con un grupo control conformado por 69 adolescentes y un grupo experimental conformado por 78 adolescentes. El Programa de Inteligencia Emocional se llevó a cabo en dos años escolares y se realizó una evaluación antes y después del programa; cada año el programa se abrió por 10 semanas con sesiones de una hora por semana. Al finalizar la investigación, los

estudiantes que participaron en el Programa de Inteligencia Emocional reportaron mejor ajuste emocional, una disminución en los niveles de depresión, ansiedad, tipicidad, somatización, estrés social y un aumento en el nivel de autoestima en comparación con los del grupo control.

Por su parte, Berger, Milicic, Torretti y Alcalay (2014), realizaron un estudio con estudiantes de 3° y 4° año de primaria, implementaron el programa BASE de Mayer y Salovey (1997) para mejorar el aprendizaje socioemocional en el niño, el cual se sitúa en dos niveles diferentes: individual y contextual. El estudio se basa en la mejora de la calidad de los lazos interpersonales y el desarrollo de las habilidades socioemocionales necesarias. Los investigadores se enfocaron en estudiar cinco variables importantes, como son: la integración social, el clima escolar, el bienestar socioemocional, la autoestima y el rendimiento académico. Participaron un total de 671 estudiantes de 3° y 4° año de primaria provenientes de cinco escuelas particulares subdivididas en Santiago, Chile. Los niños que participaron tenían un rango de edad que iba desde los 8 años 2 meses hasta los 10 años 1 mes. El grupo experimental estuvo conformado por 437 estudiantes de tres escuelas particulares y un grupo control con 234 estudiantes provenientes de dos escuelas. El programa BASE se realizó en siete meses, con una evaluación antes de iniciar el programa y otra después de la implementación del programa. Se realizó una capacitación inicial con los docentes para que pudieran llevar a cabo el programa, el monitoreo fue a distancia ya que el programa BASE fue diseñado para ser auto-sustentado, por el cual no hubo monitoreo ni capacitación constante. Los resultados del estudio arrojaron que, a excepción de la integración social y el clima escolar, las demás variables socioemocionales (autoestima, bienestar socioemocional y rendimiento académico) correlacionaron positivamente entre ellas, dejando una diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control.

Por otro lado, Páez-Cala y Castaño-Castrillón (2015), describen a la Inteligencia Emocional e intentaron determinar la relación que tiene con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Su muestra estuvo conformada por 263 alumnos de la Universidad de Manizales, obteniendo en sus resultados una correlación entre el

rendimiento académico, la Inteligencia Emocional y cada uno de los factores evaluados en su instrumento (coeficiente emocional intrapersonal, coeficiente emocional interpersonal, coeficiente emocional de adaptabilidad, coeficiente emocional de manejo de tensión, coeficiente emocional de ánimo general), excepto en el estado de ánimo, el cual tenía diferentes valores según la licenciatura y semestre cursado. Las licenciaturas de Psicología y Medicina obtuvieron resultados más elevados en el Coeficiente Emocional (CE) especialmente en empatía, es decir, los estudiantes de semestres más avanzados no solo contaban con un rendimiento escolar más alto, sino que, dentro de su formación escolar iban desarrollando habilidades emocionalmente inteligentes que les ayudaría a desempeñarse de manera óptima dentro de su campo laboral. Sin embargo, no se encontró relación entre rendimiento académico y Coeficiente Intelectual (CI) como un predictor, pero si como un factor importante.

En un estudio mixto realizado por López e Hipatia (2014) se analizó un total de 60 niños que cursaban el 5° año de Primaria, con la finalidad de determinar cómo la disfunción familiar influye en el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los niños, y de esta manera determinar el grado de afectación de cada uno de los miembros de la familia. En sus resultados concluyó que la disfunción familiar está estrechamente vinculada con la baja Inteligencia Emocional en los niños. Los resultados evidenciaron que la inestabilidad emocional, la desestructuración familiar, conflictividad permanente en el hogar, la falta de comunicación o pérdida de la misma, pueden ser las causantes directas de que los niños no mantengan una Inteligencia Emocional estable, y a futuro podrían acarrear diversas dificultades para un desarrollo adecuado. La autora sugiere la planificación de talleres que den a conocer las pautas para una comunicación asertiva dentro de la familia y así mejorar la relación padre-hijo.

Castillo y Greco (2014), elaboraron una investigación cuyo objetivo consistió en describir las características de las habilidades cognitivas implicadas en la Inteligencia Emocional (percepción de la emoción, claves de identificación, facilitación emocional al pensamiento, comprensión y regulación de la emoción) en relación con una emoción positiva (alegría) en un grupo de niños y niñas de zonas rurales. Se trabajó con las emociones positivas porque actúan como un factor de protección en situaciones de

adversidad, así mismo, favorecen la construcción de estrategias que son útiles para la confrontación de situaciones problemáticas. Con esta investigación se pretendía contribuir en las bases de diseño de futuros programas de intervención para el desarrollo de la Inteligencia Emocional, basado en las características y necesidades del contexto. Se formó una muestra con 30 alumnos entre las edades de 9 a 13 años que cursaban 4°, 5° y 6° año de primaria. El estudio se llevó a cabo mediante una entrevista semiestructurada. De acuerdo con la identificación de la emoción, concluyeron que todos los niños entrevistados lograron recordar e identificar una situación en la que hubieran experimentado alegría, así mismo mostraron datos de que la familia y el grupo de pares son un aspecto importante como generadores de alegría y fuentes de satisfacción en los niños entrevistados en la etapa de su infancia intermedia. Una limitación importante en esta investigación fue el tamaño reducido de la muestra, por lo que sería necesario la realización de trabajos similares en una población más grande con la finalidad de corroborar y ampliar los datos encontrados.

De la Barrera, Donolo, Soledad-Acosta y González (2012), muestran la importancia de estudiar las características emocionales de los niños en contextos escolares desfavorecidos y con diferencias marcadas como la carencia de afecto, pobre manejo de los impulsos, baja motivación y problemáticas tanto en el ámbito familiar como en el social. Los investigadores destacan la importancia de la capacidad para actuar inteligentemente con respecto a las emociones. Se basan en la alfabetización emocional de Goleman (1995), que parte de la premisa que las emociones pueden ser aprendidas y, por lo tanto, pueden ser enseñadas. En esta investigación participó un grupo de 18 niños de 5° grado del turno vespertino. Utilizaron tres instrumentos para la recolección de datos, entre ellos la observación en diferentes momentos, entrevistas individuales y tres actividades de situaciones específicas. La investigación se enfocó en dos habilidades emocionales específicas: la Inteligencia Intrapersonal (permite reconocer y manejar las propias emociones) y la Inteligencia Interpersonal (también conocida como empatía, se basa en la autoconciencia, permite percibir o sentir lo que los demás sienten). Tras los resultados los investigadores concluyeron que, antes de manifestar habilidades interpersonales, primero deben hacerlo a nivel intrapersonal; conocerse a sí mismos es la base para entender a los

demás; por lo tanto, educar las emociones es generar un aprendizaje emocional complejo. Los resultados favorecieron la hipótesis de proponer la alfabetización emocional dentro del aula para así estimular o potencializar habilidades emocionales en los niños desde sus primeros años de vida escolar. Tras la realización de la investigación de campo y observar a los niños se propuso la integración de la educación emocional dentro del currículo escolar y que esta funcione como una triada pedagógica, haciendo la educación escolar más integra.

Suarez y Mendoza (2008), buscaron desarrollar la Inteligencia Emocional con la finalidad de generar una capacidad para establecer las relaciones interpersonales e intrapersonales. El estudio utilizó el método de Investigación Acción Participante de carácter descriptivo. Sus participantes fueron 37 estudiantes con 17 años en promedio, aplicando sus actividades y técnicas por sesiones establecidas en su programa. El estudio se desarrolló en cuatro fases: diagnóstico, diseño del Plan de Acción, ejecución del Plan de Acción y la evaluación. En sus resultados encontraron que, por las conductas presentadas por los alumnos, no se habían adquirido las habilidades para el desarrollo adecuada de la Inteligencia Emocional y, por ende, no se desarrolló la capacidad de relacionarse, por lo que recomendaron darle seguimiento a lo largo de su educación escolar. También, les fue importante mencionar que era necesaria la capacitación de Inteligencia Emocional en los docentes para que ellos pudieran implementar estrategias dentro del aula que permitieran el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes. Asimismo, los padres de familia deberían participar activamente en el Plan de Acción junto con sus hijos y asistir a talleres de Inteligencia Emocional. Concluyeron que era necesario ampliar y extender el Plan de Acción para lograr cambios permanentes, así como hacer un estudio de seguimiento después de la implementación del programa.

Por su parte, Libre Guerra et al. (2015), analizaron en qué grado, los diferentes factores de la Inteligencia Emocional son importantes para el buen rendimiento académico en estudiantes de ciencias médicas. Fue un estudio observacional descriptivo, de corte longitudinal en él participaron 150 estudiantes de ciencias médicas. Se aplicaron los instrumentos y actividades en un periodo de 5 meses; para

su análisis utilizaron la escala Trait Meta Mood 24. Se encontró que el sexo femenino obtuvo puntuaciones más elevadas en atención y focalización hacia los sentimientos que el sexo masculino, sin embargo, más del 60% de la muestra estaba conformada por mujeres, por lo que los resultados podrían verse afectados en muestras de la misma cantidad. Además, se evidenció que el porcentaje de estudiantes con resultados académicos excelentes tenían un cociente emocional superior a los estudiantes con resultados académicos bajos. Así mismo, encontraron que el rendimiento académico está relacionado con la Inteligencia Emocional, sin embargo, no es un predictor para el éxito profesional individual, ya que hay otras variables que influyen en el rendimiento académico como son las respuestas actitudinales y conceptuales del alumno con relación a cada materia, la dinámica de clase, el profesor, el grado de participación e implicación del estudiante, entre otras. No obstante, varios estudios apoyan y validan la relación entre la Inteligencia Emocional y el éxito académico, lo cual demuestra que la Inteligencia Emocional está vinculada con el rendimiento académico siempre y cuando se controlen las diferentes variables existentes.

Kumschick et al. (2014), investigaron los efectos de un programa de intervención sobre Inteligencia Emocional basado en la literatura para incrementar la competencia emocional en estudiantes de segundo y tercer año de primaria. Partieron de la idea de que la lectura y discusión de libros infantiles con contenido emocional incrementaría la competencia emocional de cada niño. Con base a esto, desarrollaron un programa de intervención llamado *Reading and Feeling* (Leyendo y Sintiendo) que se implementó en una primaria como parte de las actividades extracurriculares. Participaron 104 niños en el grupo experimental y 104 niños en el grupo control. Se realizó una evaluación de las competencias emocionales antes de iniciar el programa y otra evaluación después. El programa duró 9 semanas y al final, los resultados evidenciaron mejoras significativas en el vocabulario emocional, conocimiento explícito emocional y en el reconocimiento de sentimientos enmascarados. Con respecto al efecto que tuvo la intervención en los sentimientos enmascarados, se encontró que los niños se beneficiaban más del programa que las niñas. En general, los resultados apoyaron la hipótesis propuesta sobre un programa que incremente las competencias

emocionales en los niños, sin embargo, no se detectó mejoras significativas en la habilidad de los niños para analizar textos literarios.

Para finalizar, Ferrándiz-García y Celdrán-Baños (2012) buscaron introducir a la Inteligencia Emocional en el contexto escolar, con la finalidad de desarrollar en los alumnos habilidades que permitieran el reconocimiento de emociones dentro de un programa didáctico como parte del currículo escolar. El diseño del estudio fue cuasi experimental y la población se conformó por estudiantes del primer grado, con un total de 75 alumnos con edades entre los seis y siete años, de los cuales participaron voluntariamente como muestra final un total de 56 estudiantes. El grupo control estuvo conformado por 36 niños y el grupo experimental con 20 niños. Para analizar el reconocimiento de emociones, se aplicó un programa de intervención con diferentes actividades y se utilizó un cuestionario de 24 preguntas, dividido en dos bloques y aplicado en dos momentos, al inicio y al final del programa. En dicha investigación, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, ya que el grupo experimental obtuvo mejores resultados en el reconocimiento de emociones contextuales a través de imágenes, mientras que los tiempos de ejecución fueron menores para el grupo control. Es decir, los grupos control realizaron las actividades más rápidamente, pero los estudiantes del grupo experimental lograron tener un mayor reconocimiento de emociones. El estudio concluye la importancia de incrementar actividades dentro del currículo escolar, con la finalidad de que los alumnos aprendan a desarrollar habilidades emocionalmente inteligentes, tal como el reconocimiento de emociones, permitiendo que los alumnos de edades tempranas se desarrollen en las diferentes áreas que los impulsarán a un mejor desempeño individual dentro de sus contextos educativos.

En relación con las diversas investigaciones antes mencionadas, se han encontrado datos relevantes sobre la importancia del aprendizaje de la Inteligencia Emocional dentro del aula, los cuales, orientados en el mismo sentido, pueden generar niños más competentes tanto cognitiva como emocionalmente, permitiendo una adecuada toma de decisiones que llevará a la solución de conflictos cotidianos de la manera más adecuada posible, y aprendiendo a controlar y manejar las emociones

propias sin que éstas rebasen límites. Una vez analizados algunos antecedentes sobre estudios recientes de la Inteligencia Emocional, se puede determinar que la mayoría de las investigaciones se dan en niveles escolares medio–superior, mientras que los estudios a nivel básico son muy escasos, es por ello que la presente investigación intenta introducir un Programa de Inteligencia Emocional en estudiantes de nivel básico, que asisten a la Escuela Primaria “José María Morelos y Pavón”, del poblado de Huazulco, perteneciente al municipio de Temoac Morelos, con el fin de elevar su nivel de Inteligencia Emocional. Para ello se conformaron dos grupos: el grupo experimental el cual se sometió a la aplicación del Programa Inteligencia Emocional, y el grupo control el cuál no se sometió al programa. Posteriormente, se compararon los dos grupos para saber si el grupo experimental difiere significativamente del grupo control en cuanto al nivel de Inteligencia Emocional, medido a través de los puntajes obtenidos en el Inventario Baron ICE: NA.

1.2 Planteamiento del problema

Desde que Daniel Goleman publicara su libro Inteligencia Emocional en 1995, el aprendizaje social y emocional se ha extendido a decenas de miles de escuelas en todo el mundo. Como dice Goleman (1995), hoy está generalmente admitido que los estudiantes estarán más dotados para la vida si en su programa de estudios, además de los soportes académicos, se incluye una preparación en los fundamentos de las aptitudes sociales y emocionales. En la actualidad, se puede encontrar que el sistema educativo se enfoca en el desarrollo de la inteligencia cognitiva en los alumnos, dejando a un lado la importancia de la educación emocional. Este estilo educativo aún sigue gobernando la gran mayoría de las escuelas, se basa en una noción restringida de la inteligencia que no toma en cuenta las distintas habilidades y destrezas que son mucho más importantes para la vida que el Coeficiente Intelectual.

Se propone la aplicación de un Programa de Inteligencia Emocional en niños de educación primaria con la finalidad de fomentar una educación emocional, dentro de su contexto educativo. Las emociones guían la conducta infantil, por lo tanto, es

importante ayudar a los niños a gestionar sus emociones, identificándolas y expresándolas de manera que no sean perjudiciales para ellos mismos y para los demás. La educación emocional enfocará a los niños hacia un crecimiento integral logrando así conseguir un mayor bienestar de vida. Es por esto, que la presente investigación plantea la necesidad de incorporar al currículo escolar la educación emocional a nivel primaria, se propone trabajar desde el nivel básico en la educación de los estudiantes para así poder fomentar el desarrollo de habilidades de Inteligencia Emocional.

La Inteligencia Emocional se define como la capacidad que tiene una persona para actuar de manera inteligente ante una situación como resultado de un conjunto de habilidades, que son: el auto reconocimiento de emociones, el manejo de las emociones, la automotivación, el reconocimiento de las emociones en otros y el manejo de las relaciones con los demás (Goleman, 1995). Es decir, se refiere a la capacidad para manejar las emociones adecuadamente, conociéndolas, sintiéndolas y utilizándolas en el momento más oportuno, con la finalidad de resolver nuestras dificultades adecuadamente. No todos los individuos son capaces de manejar apropiadamente sus propias emociones, la falta de conocimiento para concientizarlas puede llevar al desarrollo de lo que Goleman denomina analfabetismo emocional, limitando el desarrollo adecuado de las esferas psicosociales. Las emociones, por lo tanto, forman parte de la individualidad y desarrollo personal, pero al mismo tiempo, el ser humano, de naturaleza social, está involucrado en un contexto del cual, depende en cierto grado, para crecer y aprender de los demás. Es entonces, cuando nos damos cuenta de que las emociones juegan un rol dentro y fuera de la escuela. Los alumnos, al pasar gran parte de su vida dentro de las aulas, manifiestan un intercambio de emociones, socializando a su manera minuto a minuto, y teniendo como guía a su profesor, quien se vuelve un apoyo no sólo de conocimientos, sino también de actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos.

1.3 Pregunta de investigación

¿El Programa de Inteligencia Emocional mejora la Inteligencia Emocional en niños entre los 7 y 12 años que asisten a la Escuela Primaria José María Morelos y Pavón del poblado de Huazulco?

1.4 Hipótesis

Hi1: Los niños del grupo experimental tienen mayores puntuaciones en el Inventario Baron que los niños del grupo control.

Ho1: Los niños del grupo experimental tienen igual o menores puntuaciones en el Inventario Baron que los niños del grupo control.

Hi2: Los niños del grupo experimental tienen mayores puntuaciones en el Inventario Baron después del Programa de Inteligencia Emocional.

Ho2: Los niños del grupo experimental tienen igual o menores puntuaciones en el Inventario Baron después del Programa de Inteligencia Emocional.

1.5 Objetivos

1.5.1 General

Analizar los resultados de un Programa de Inteligencia Emocional aplicado en niños entre 7 y 12 años de edad de la comunidad de Huazulco, Mor.

1.5.2 Específicos

- a) Aplicar un programa de Inteligencia Emocional en niños de 7 a 12 años.
- b) Analizar si existe un aumento significativo de la Inteligencia Emocional posterior al Programa de Inteligencia Emocional.

1.6 Justificación

La Inteligencia Emocional permite que las personas reconozcan, concienticen y regulen las emociones ante determinadas situaciones de la vida. Según Goleman (1995) y Lantieri (2009), hay estudios que sugieren que es importante dotar a los niños de aptitudes sociales y emocionales además de la preparación académica que comúnmente se les da, ya que al enseñarle a los niños estas herramientas estarán mejor preparados para afrontar los acontecimientos del día a día.

El desarrollo de la Inteligencia Emocional genera un aprendizaje en las personas que les permite emplear diversas estrategias emocionales, tales como la regulación emocional, la asertividad, empatía, resolución de conflictos y autocontrol con el fin de enfrentar situaciones emocionalmente difíciles de una manera más apta. Por ende, el estudio tiene la finalidad de aplicar un Programa de Inteligencia Emocional enfocado en desarrollar y potencializar habilidades emocionalmente inteligentes.

La propuesta de aplicar un Programa de Inteligencia Emocional en niños de 7 a 12 años nace de la importancia que tiene el reconocimiento y manejo de las emociones para guiar la conducta de los niños. Los niños a diferencia de los adultos, aún en proceso de maduración, no cuentan con los recursos y habilidades mentales necesarias para racionalizar los estímulos que reciben del exterior. Por lo tanto, no terminan de expresar lo que sienten de manera contundente y la mayoría de las veces no saben cómo manejarlo, tienden a expresarlo a través de su comportamiento, como podría ser el llanto, los berrinches o en la represión de sus emociones. Dicho esto, a pesar de que existen niños que manifiesten diferentes comportamientos, la aplicación de un Programa de Inteligencia Emocional beneficia a cada niño, ayudándolos a desarrollar y potencializar una madurez emocional.

México ha realizado encuestas (Secretaría de Salud, 2006) que muestran los factores que determinan el desarrollo educativo de los niños. Estas encuestas están enfocadas en diferentes factores como el maltrato infantil, la violencia familiar, homicidios y suicidios de menores, abuso sexual y bullying. Sin embargo, no existen datos estadísticos que muestren las consecuencias de la falta de autorregulación

emocional que intervienen directamente en la educación. Por otro lado, la violencia en México es uno de los factores que influyen en el desempeño educativo a nivel escolar, ya que es una de las causas por las que los alumnos suelen incluso, terminar con sus estudios sin culminar una carrera. La violencia, hablando en términos ya sea psicológico, físico, escolar etc., tiene un índice muy elevado dentro de nuestro país, según la encuesta ENIM (2015), es por ello que organizaciones como la SEP, la GEM y UNICEF se han coordinado para crear programas que tienen como objetivo la disminución de la violencia desde la escuela, pues la prevención es el primer paso para corregir las problemáticas cotidianas, ya que la violencia es uno de los factores que repercuten directamente en un mal desarrollo de la Inteligencia Emocional, pues inhibe la capacidad del niño para autorregular sus emociones dejándose llevar por emociones negativas como el enojo y la ira. Es por ello que la presente tesis busca mostrar la importancia que tiene la aplicación de un programa de IE en niños de nivel de educación primaria como un indicio al mejoramiento no solo de su regulación emocional, sino que, al incrementarse las emociones positivas en los niños, también se verá reflejado en su desempeño escolar directamente.

Respecto a las implicaciones prácticas, los niños obtendrán beneficios que podrían dividirse en dos categorías, aquellos beneficios que serán personales y otros que beneficiarán a los demás. Al hablar de beneficios personales, se refiere a aquellos que serán únicamente para el niño o niña, como podrían ser, el desarrollo de la autoconciencia emocional, incrementar la capacidad para reconocer las diferentes emociones y sus causas, así como aprender a gestionar las emociones, lo cual involucra el desarrollo de un mayor sentido de responsabilidad sobre sí mismos, mayor tolerancia a la frustración, mejora del manejo de la ira, disminución de ansiedad y estrés y elevar la autoestima.

Los beneficios para los demás, serán los cambios que generará el Programa de Inteligencia Emocional, los cuales repercutirán en cada esfera social en la que se desarrolla el niño. Estos cambios podrían ser, la comprensión de las emociones de los otros, es decir, su capacidad de empatía, así como la mejora de las habilidades de relación con los demás. Otros cambios que se pueden esperar en el niño serán su

capacidad de una escucha sensible y una mejora en la resolución de conflictos incrementando la calidad de relación con los demás, desarrollando sus valores de compañerismo y solidaridad.

La relevancia social del estudio es el ofrecer a las escuelas primarias José María Morelos y Pavón (turno matutino) y Leona Vicario (turno vespertino) de la comunidad escolar de Huazulco, un programa práctico y orientativo, para el desarrollo de la Inteligencia Emocional, con la finalidad de que los niños y niñas, entre los 7 y 12 años de edad, logren un crecimiento integral pudiendo así conseguir, un mayor bienestar de vida. Al mismo tiempo, generarán habilidades y competencias emocionales, que les permitirán adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones y así poder enfrentar situaciones emocionalmente difíciles, dentro de sus esferas psicosociales.

El presente estudio tendrá un valor teórico al aportar una creciente perspectiva en el estudio de las emociones, dotándoles a las personas que han desarrollado estas habilidades la capacidad para dirigir las emociones que se presentan en el día a día. Este estudio puede dar pie a que se realicen programas similares en otras instituciones en diferentes contextos socioculturales con participantes de diferentes edades. Así mismo, es importante destacar que el estudio puede generar cambios, no sólo educativos sino también a nivel personal, social y familiar.

1.7 Alcances y limitaciones de estudio

Uno de los aspectos positivos de esta investigación es su flexibilidad para poder ser aplicado no sólo por profesionales de la salud mental, sino que también por distintos profesionistas, tales como profesores, trabajadores sociales, educadores y demás personas que trabajen con niños e incluso para padres de familia. Es importante hacer notar que las actividades son fáciles de aplicar y los recursos utilizados son de viable adquisición. Algunas de las limitaciones del estudio, podrían ser el nivel académico que poseen cada uno de los niños, tales como habilidades de lectura y de escritura. Asimismo, hay ciertas actividades que necesitan ser modificadas de acuerdo con las necesidades educativas y morfológicas de los niños. También podrían suscitarse

situaciones en las que los padres de familia no quieran que sus hijos participen en el estudio, o al mismo tiempo, puede haber falta de interés en los niños en relación con algunas de las actividades.

CAPÍTULO II.
LA INTELIGENCIA
EMOCIONAL

CAPÍTULO II. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

2.1 Desarrollo emocional y cognitivo del niño

Desde la concepción, el cerebro es el primer órgano en aparecer, es quien da la pauta para el desarrollo de los demás órganos y sistemas que conformarán al ser humano. Es ahí cuando el padre y la madre han enviado genéticamente la información necesaria para que un individuo nazca con ciertas características físicas y temperamentales con las que se desenvolverá dentro de su núcleo social. Por tanto, el cerebro constituye la base orgánica de las emociones, específicamente el sistema límbico, también conocido como sistema de las emociones.

La emoción es como un motor que todos llevamos dentro (Bisquerra, 2012), impulsa a los individuos a una acción. Etimológicamente, la palabra emoción viene del latín "*emotio*" que significa movimiento o impulso, implícitamente se puede discernir que las emociones son aquello que impulsa a los individuos a reaccionar. Salovey y Mayer (1990), definen las emociones como un conjunto de respuestas organizadas, cruzando las fronteras de varios subsistemas psicológicos, incluyendo el fisiológico, cognitivo, motivacional y sistemas empíricos. Típicamente, las emociones son la respuesta a algún evento que una persona haya experimentado de manera interna o externa, las cuales pueden ser percibidas de manera positiva o negativa por el individuo. Se debe tomar en cuenta de que algunas emociones son innatas, es decir que el individuo nace con ellas, como son la ira o el miedo, pero otras pueden ser aprendidas. La familia y la escuela son los modelos más importantes a través de los cuales un individuo puede observar e internalizar las diferentes emociones que va viviendo en su entorno (Mayer y Salovey, 1997).

De acuerdo con Goleman (1995), existen 6 emociones básicas, las cuales son: miedo, sorpresa, ira, disgusto, alegría y tristeza. Dichas emociones se desarrollan a lo largo de la vida, y algunas de ellas tendrán mayor impacto que otras en relación con las experiencias propias y a los diferentes contextos sociales en los cuales una persona se desenvolverá. El miedo, es la anticipación de una amenaza o peligro (real

o imaginario) que produce ansiedad, incertidumbre e inseguridad. El miedo es necesario ya que sirve para apartar al individuo del peligro y conducirlo a actuar con precaución. La sorpresa, también conocida como sobresalto, asombro o desconcierto, es una emoción muy transitoria que permite una aproximación cognitiva para saber qué está ocurriendo, ayudando a la persona a orientarse y a saber, qué hacer ante una situación nueva. La rabia y enojo, mejor conocido como ira, aparece cuando las cosas no salen como se desea o cuando se siente la amenaza por algo o alguien. Es una emoción adaptativa, ya que impulsa al individuo a hacer algo para resolver un problema o cambiar una situación difícil. Por su parte, el disgusto, es una aversión o asco hacia aquello que se tiene delante, produciendo rechazo, por lo que las personas suelen alejarse. Por último, la alegría, es aquella sensación de bienestar y de seguridad que siente una persona cuando consigue algún deseo o ve cumplida alguna ilusión, induciéndolo hacia la reproducción, es decir, la persona deseará reproducir aquel suceso que lo hizo sentir bien.

Cada una de las emociones que se presentan en las personas, están determinadas por tres componentes básicos e indiscutibles: el cognitivo, el fisiológico y el conductual; todos ellos repercuten en el proceso educativo, pues implica la conjugación del cuerpo, la mente y la conducta para generar las emociones y con ello crear un aprendizaje socioemocional complejo, en donde el intelecto y las emociones se enlazan para contribuir en un proceso educativo significativo. Las emociones tienen un papel muy importante a la hora de afrontar diversas situaciones de la vida cotidiana, son un elemento clave que le sirve al individuo para comunicarse consigo mismo y con los demás. Cada emoción tiene una función diferente y, por lo tanto, predispone al sujeto a actuar de diferente modo dependiendo de la emoción que esté sintiendo en ese momento (Goleman, 1995).

Según García (2013), existen 3 características básicas que conforman las emociones en los niños. La primera de ellas es la espontaneidad, ya que las emociones, al ser innatas, surgen como una respuesta a un estímulo específico, por lo que la mayoría de las veces, los niños no se percatan siquiera de lo que han percibido. Su segunda característica, se basa en el fundamento de que las emociones son

contagiosas, por lo tanto, las emociones pueden ser influenciadas por alguien más, modificando incluso, la ira o el temor, por alegría o felicidad. Por último, la tercera característica, se basa en la intensidad de las emociones; en los niños, las emociones se sienten y se manifiestan intensamente, desbordando sus sensaciones en la búsqueda de su tranquilidad.

Las emociones se desarrollan en el niño entre los 18 y 36 meses de edad, es ahí donde comienzan a crearse nuevas ideas dentro de su cerebro, sin embargo, es hasta los cuatro años cuando los niños adquieren conciencia de sus propias emociones y las de los demás, dándose cuenta de que las personas sienten cosas distintas a lo que ellos sienten; y al ser capaces de detectar sus emociones pueden expresarlas a los demás, comenzando así a empatizar con el otro (Piaget, 1964). Los niños, al no poseer aun las habilidades mentales para racionalizar sus emociones y sentimientos, tienen una forma de expresión diferente a la de los adultos. Los adultos tienden a razonar antes de dejarse llevar por lo que sienten realmente, manejando dichas emociones y sentimientos según el bienestar emocional individual. Por su parte, los niños al dejarse guiar por lo que sienten, les es difícil identificar el estado emocional que presentan ante situaciones específicas, limitándolos a encontrar la mejor manera para calmarse. Ellos tienden a mostrar sus emociones a través de su comportamiento y de su cuerpo, de manera activa, ruidosa y dinámica. Es por ello que, los niños, para aprender a dominar su mente y lo que sienten, necesitan, antes que nada, ponerle un nombre e identificar exactamente lo que les está pasando. De esta manera, los niños tendrían la habilidad adulta de razonar antes de mostrar abiertamente sus emociones, aunque es indispensable mencionar que, no siempre se tendrá la capacidad de apaciguar cada una de las emociones percibidas a lo largo de la vida.

La manera en la cual los seres humanos crecen y se desarrollan, depende en gran medida del entorno familiar en el cual se nace y crece. Dentro del contexto familiar o educativo, o algún otro en el cual el niño tenga cierta influencia, se presentarán tanto emociones positivas como negativas, incluso en el mismo momento pueden presenciar varios estados emocionales al mismo tiempo. El niño comenzará poco a poco a promover positivamente el desarrollo de una comprensión emocional, ya sea al

analizarlos y determinar en qué momentos y ante cuáles circunstancias se presencian ciertas emociones, evitando que las emociones mal interpretadas le provoquen ambivalencia ante las circunstancias que se le presenten.

Cuando los niños comienzan la escolarización, se dan cuenta de la existencia de las normas y reglas que hay en los diferentes contextos en los que interaccionan, no es que antes no estuviesen ahí dichas normas, sino que, a través de la socialización, es como van concientizando lo que socialmente es bueno o malo, desarrollando y aprendiendo la regulación emocional. A medida que los niños van aprendiendo habilidades cognitivas y sociales, la relación social con sus iguales y mayores van incrementando y, por lo tanto, genera y aumenta la posibilidad de que su propio control emocional se condicione a base de la cultura en la cual vive. Ir a la escuela supone iniciar un contexto diferente, establecer nuevas relaciones con personas de diferentes edades, ya sea con niños, adolescentes y adultos. Todo esto exige nuevas habilidades cognitivas, emocionales y sociales (Renom, 2003- citado del texto de Bisquerra, 2005).

Un proceso educativo dirigido al desarrollo de capacidades emocionales es un proceso vivencial, interactivo y culturalmente organizado, el cual tiene lugar bajo la dirección del adulto en el marco de la zona de desarrollo potencial del educando, con la finalidad de contribuir a su desarrollo personal (Bello-Dávila et al, 2010). El desarrollo cognitivo y emocional se propone como un elemento indispensable como parte del aprendizaje global desde edades tempranas, con la finalidad de que en un futuro obtengan un mayor bienestar en las diferentes esferas psicosociales.

2.1.1 Teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget.

Según Piaget (1964), basando sus estudios en la Psicología Infantil, planteó una teoría en la que explica cuatro estadios básicos de desarrollo, desde la concepción hasta los 16 años, con características acordes a la edad y organicidad de los infantes, enfatizando el crecimiento mental en relación con el desarrollo físico.

Cada uno de los individuos evoluciona desde el momento en el que son concebidos. El primer órgano de aparición es el cerebro, y éste, desde su primera presencia comienza a involucrarse en el desarrollo y funcionalidad de los órganos y sistemas. Desde esta perspectiva, se puede analizar el poder que involucra el desarrollo mental en los niños, con la finalidad de que, hasta cierto tiempo y edad, deberán tener un crecimiento, en el cual mostrará un nivel de maduración específico. A continuación, se describen los estadios de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget:

Estadio 1: Sensoriomotor. El primer estadio abarca de los 0 a los 2 años de vida aproximadamente. Se le conoce con ese nombre, debido a que el desarrollo del niño se basa en las sensaciones y movimientos previos a la aparición de la función simbólica del pensamiento y el lenguaje. La inteligencia dentro de los primeros 18 meses de edad, se da a través de la asociación; o sea, cada estímulo exterior que se adquiere a través de los reflejos. Una vez que se relaciona un reflejo con un estímulo específico, se dice que el niño ha llevado a cabo una asimilación, ya que se agrega un tipo de esquema o pensamiento nuevo a su cerebro, el cual, utilizará a manera de aprendizaje para cubrir sus necesidades básicas, es por ello, por ejemplo, que cuando los bebés tienen hambre suelen succionar los dedos de sus manos, y en otras ocasiones, generan el llanto para atraer a la madre y poder ser alimentados. Una vez que se ha satisfecho una necesidad surgida espontáneamente, el aprendizaje y desarrollo mental del niño se da a través de “hábitos”, basado en un esquema sensoriomotor de conjunto; en este esquema, un acto meramente inteligente, busca lograr un fin que ya ha sido planeado, y el objetivo permanece en su mente como un objeto.

Estadio 2: Pre operacional. Este segundo estadio aparece a partir de su segundo año de vida y desaparece hasta los 7 años aproximadamente. Durante este estadio, los niños al ya haber aprendido la asimilación sensoriomotora, comienza a darle significaciones o indicios, dicho de otras palabras, ahora han aprendido a darle un significado a las cosas, en donde cada objeto tiene una causa, y cada causa genera un resultado, por ejemplo, el niño, tendrá la capacidad de caminar hacia la puerta

cuando esta se abre, ya que sugiere que la madre o el padre han llegado a casa. Por tal razón, dicho estadio lleva por nombre pre operacional, debido a que los niños de manera previa generan un esquema en su cabeza, para después operarlo y aplicarlo, claro está que, a mayor edad, mayor complejidad operatoria.

Una de las características más importantes en esta etapa, es la aparición del lenguaje como una forma de comunicación hablada, y la imitación a manera de aprendizaje a través del juego como medio educativo. El pensamiento se conjuga de una manera más compleja, ya que las ideas no solo se llevan a cabo como una respuesta a un estímulo, sino que se busca y se utilizan los medios que hay al alcance, ya que la percepción exterior ha sido introyectada como un simbolismo de algo que puede llevarse a cabo. El lenguaje y el pensamiento en los niños, no es más que la evocación representativa de algún evento u objeto percibido con anterioridad; todo esto conlleva a la estructuración de su propia inteligencia.

Estadio 3: Operaciones Concretas. Para el tercer estadio, los niños entre los siete a doce años de edad aprenden las nociones de conservación, peso y volumen. Se le conoce como operaciones concretas en el sentido en que afectan directamente a los objetos y no a las hipótesis previas. Un aprendizaje racional que comienza a generarse les permite llevar a cabo seriaciones y clasificaciones, tanto de manera ascendente como descendente, les permite medir espacios, tiempo y velocidades. Durante este periodo, la socialización alcanza un componente tanto afectivo como cognoscitivo, en donde los lazos de relación entre sus iguales y adultos como parte de un proceso continuo y constructivo, permite la trasmisión de aportaciones culturales y educativos que incrementan la capacidad de empatizar con los demás de forma racional, aprendiendo nuevas reglas a través del juego, la moralidad entre el bien y el mal, la colaboración con los demás y la capacidad de darse cuenta de que tienen deberes y obligaciones que cumplir, evitando una respuesta desfavorable por parte del cuidador.

Estadio 4: Operaciones Proposicionales o Formales. Este periodo se da entre los doce a los quince años; una nueva estructura de pensamiento que comienza a formarse en la preadolescencia en donde se desprenden de lo concreto para situar la

realidad en posibles transformaciones, a través de la combinación de ideas y objetos que le permiten analizar la realidad dada por su capacidad intelectual. Aparecen en este estadio, la noción de proporciones y probabilidad, el equilibrio hidrostático, entre otros. Estas nuevas estructuras se adhieren a un pensamiento formal y más abstracto, cuya maduración se lleva a cabo a lo largo de toda la vida. Es cierto que, pese a que se estipulan edades específicas dentro de las cuales aparecen habilidades, capacidades y estructuras mentales; estas pueden aparecer en edades previas o posteriores a las establecidas en cada uno de los estadios, posiblemente derivados del grado intelectual o del contexto social en el cual crecen y se desarrollan, la genética, etc. (Rafael-Linares, 2009).

Cada uno de los estadios, estipulan el desarrollo de algunas habilidades y características antes mencionadas; sin embargo, existen cuatro factores (Piaget, 1964) asignados a la evolución mental de los individuos:

1. El desarrollo orgánico y la maduración del sistema nervioso y el sistema hormonal u endocrino. No podemos negar que, la aparición de ciertas conductas depende directamente del funcionamiento y maduración de los aparatos y sistemas del cuerpo, por ejemplo, un recién nacido aprende a hablar hasta que su estructura morfológica de la boca y lengua se desarrollan por completo, o los niños aprenden a caminar hasta que las piernas tienen la fuerza suficiente para aguantar el peso del cuerpo junto con la coordinación.
2. Como segundo factor aparece la experiencia; el aprendizaje se da en mayor medida mientras se lleva a la práctica.
3. La interacción social, en donde el individuo contribuye y recibe de ella, forma el tercer factor. Se aprende tanto de los iguales como de los mayores, a través de la imitación y la educación social con los demás.

4. Por último, la afectividad, la cual constituye un componente de energía en las conductas, por lo que, ambos aspectos cognoscitivo y afectivo son inseparables.

Piaget explicó que el aprendizaje en los niños va desarrollándose a lo largo de 4 etapas o estadios, en donde la inteligencia va madurando a través de estructuras mentales, las cuales se organizan de maneras distintas y únicas para cada niño conforme van creciendo, sea cual sea el entorno en el cual se desarrollen.

El dilema principal que motivó al epistemólogo, lógico y pedagogo suizo Jean Piaget en el estudio de los niños, se basa principalmente, en la formación de nuevas estructuras mentales que se desarrollan a lo largo de la evolución humana. Para comprender mejor su teoría, es necesario distinguir 3 características. La primera de ellas se basa en la búsqueda de la formación del conocimiento a través de la práctica y la causa – efecto que se puede generar. La segunda característica, podría describirse como la forma de organización de las acciones como parte de un sistema, donde una estructura previa creará una nueva, a mayor escala y como parte de un proceso interior que promueve la maduración orgánica a través de la edad. Su tercera característica, se basa en el sistema racional de las nuevas estructuras y operaciones que se ejecutan a través de los actos que han sido introducidos como parte de un sistema conjunto que se coordina para expresar un nuevo conocimiento.

Es importante mencionar la oposición firme de Piaget a las teorías socioculturales y empíricas a las que se enfrentó como parte del origen del conocimiento, un origen que, según él, se encuentra en el sistema de un conjunto organizado y coordinado de las acciones propias del ser humano, las cuales, desde el nacimiento cumplen su función a través de las capacidades intelectuales del cerebro, que les permite resolver las situaciones que se les presenten de una manera personal y acorde a su desarrollo biológico.

Existen 4 niveles a través de los cuales Piaget muestra la manera en cómo los niños generan sus propias estructuras mentales; éstos 4 niveles son los antes mencionados estadios, en donde cada uno de ellos cumple con características

específicas de un desarrollo progresivo, donde el niño comprende cómo sus acciones son transformadas para cumplir un objetivo previo, en donde antes debieron equivocarse varias veces para aprender de sus propios hechos la manera correcta de llegar a ellos.

Como se puede analizar, los estudios sobre la mente de los niños varía en gran medida en relación con los puntos de vista de los autores que se han dedicado a desarrollar sus investigaciones. Piaget, creó una teoría basada en la biología como parte predictora del conocimiento. Algunos otros autores, tratan de explicar una Teoría de la Mente, donde el niño desarrolla sus capacidades cognitivas a través de la adquisición de una representación que ya es dada por el contexto y que se introduce a través de actos tanto individuales, como sociales (Piaget, 1964).

2.1.2 Teoría sociocultural de Lev Vygotsky.

Esta teoría se basa en el estudio del comportamiento humano analizado a través de la historia del individuo. Para comprender un poco de esta teoría, es necesario examinar la importancia del análisis genético a través de lo que determinó como el método genético comparativo y el método experimental evolutivo. El método genético se basa en cuatro preámbulos: el primero es conocido como Filogénesis, en donde Vygotsky (1979), considera de real importancia el desarrollo de las funciones psicológicas superiores como el lenguaje o la memoria, que son exclusivas de los seres humanos. Su segundo argumento se basa en la regulación de las conductas sociales, a lo que acuñe el termino Histórico – sociocultural. Como tercera base toma a la Ontogénesis, como el vínculo entre la biología humana y el enfoque sociocultural, por último, toma a la Microgénesis, como una forma de estudio de los procesos psicológicos del individuo.

Un aspecto importante de sus investigaciones se basa en la relación existente entre los procesos de pensamiento y el lenguaje, como forma de expresión independiente el uno del otro; sin embargo, a ciertos momentos del desarrollo de los niños, ambas funciones se unen, por lo tanto, el pensamiento y el lenguaje expresan

una misma idea a nivel racional y verbal (Vygotsky, 1979). Así mismo, Vygotsky muestra que, a lo largo del desarrollo de los niños, se genera una serie de aprendizajes a través de la experiencia. Las primeras vivencias se dan en casa, desde el nacimiento, dichas experiencias se van a mostrar y expresar dentro del entorno escolar, generando así un nuevo aprendizaje con los demás. Los niños, dentro de sus diferentes contextos y vivencias, presentan dos niveles de evolución experimental personal; una de ellas es el nivel evolutivo real, o sea la capacidad individual de las funciones mentales del niño, dicho en otras palabras, todo aquello que pueden hacer por sí mismos según su capacidad y habilidades intelectuales y personales. El segundo nivel se basa en el desarrollo potencial, o sea, todo aquello que puede llegar a aprender con la ayuda de alguien más, cuyas capacidades sean de cierta manera superiores, funcionando como un apoyo cuyo objetivo es ayudar a alimentar y elevar sus propias habilidades y capacidades mentales.

Vygotsky (1979, pág. 133) define a la Zona de Desarrollo Próximo como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

De esta forma, Vygotsky demuestra que el aprendizaje requiere de la Interacción Social en los diferentes contextos en los cuales se desarrollen los niños; dicho aprendizaje se genera a través de un proceso externo al niño, que más tarde, con la experiencia, se introyectan dentro de él como una nueva forma de habilidad mental. En el proceso de enseñanza – aprendizaje, el desarrollo de los infantes puede darse de tres maneras: la primera, determina las capacidades o funciones que son dominadas por el niño de manera previa e individual, o sea, todo aquello que el niño ya tiene aprendido por sí mismo, y que a través de la ZDP va ir desarrollando y aprendiendo dentro del proceso educativo por parte de su guía o profesor, o por las capacidades y habilidades de sus iguales que tienen un nivel intelectual diferente y por encima de ellos. Como segunda propuesta, establece que, el proceso requiere primero de una enseñanza social para luego poder ser introducida y aprendida a nivel

intrapersonal. Por último, se propone que la interacción de otras personas y culturas fomentan el aprendizaje dentro de un proceso educativo (Carrera y Mazzarella, 2001).

A diferencia de Piaget, quien se basa en que el aprendizaje se da a través del desarrollo cognitivo en los niños, Vygotsky por su parte renueva esa idea, no descartándola por completo, sino sugiriendo un medio más como portador de habilidades que pueden ser desarrolladas y potencializadas en los niños, a través de la interacción con sus iguales y superiores, gracias a la interacción social como parte del proceso educativo, dentro de los diferentes contextos de desarrollo.

2.2 La Inteligencia Emocional

A lo largo de la historia, la inteligencia ha sido definida por varios autores y de diferentes maneras, lo cual ha contribuido a una discusión sobre lo que es la inteligencia. Desde su etimología, la palabra “inteligencia” proviene del latín, “*intelligentia*”, que a su vez proviene de “*intellegerere*”, término compuesto de *inter* “entre” y *legere* que significa “leer o escoger”, por el cual, se infiere que el significado de la palabra atribuye la inteligencia a aquel que sabe escoger.

De acuerdo con Trujillo-Flores y Rivas-Tovar (2005) las primeras investigaciones sobre la inteligencia se hicieron con Galton y su estudio sistemático de las diferencias individuales de la capacidad mental y la influencia de la herencia en las diferencias individuales. Después le siguieron los pasos otros investigadores como Catell con la invención de sus pruebas mentales en 1890, y Binet quien desarrolló la primera escala de inteligencia para niños en el año 1905, misma que se modifica en 1916 y aparece como el test de Stanford-Binet. Después sigue con trabajos para la primera guerra mundial en 1918, con la elaboración de las pruebas de inteligencia aplicadas en grupo: Army Alpha y Army Beta.

A mediados del Siglo XX, otros investigadores destacaron por sus investigaciones en torno a la inteligencia, como Wechsler quien define la Inteligencia como un constructo hipotético, la capacidad agregada o global del individuo para

actuar con propósito, pensar racionalmente y tratar en forma efectiva con su medio ambiente (Matarazzo, 1982- citado del texto de Molero Moreno et al., 1998). Otros autores como Spearman (1923) conciben a la inteligencia como una aptitud global que representa habilidades mentales específicas. Cuando se piensa en el éxito de un individuo, comúnmente se piensa en su inteligencia, en el Coeficiente Intelectual. Hoy en día, el éxito de una persona no se mide por su Coeficiente Intelectual elevado o por haber sido la persona más sobresaliente de su generación universitaria, o por ser el niño(a) con mejores calificaciones. Un coeficiente intelectual elevado no garantiza éxito laboral ni bienestar personal.

A diferencia de autores que describen a la inteligencia como un conjunto de capacidades cognitivas que se miden ante un examen escolar o un test, existen otros autores que describen a la inteligencia como una capacidad que engloba distintas aptitudes, como lo emocional y social (Gardner, 1993). Justamente, la IE implica una relación entre cognición y emoción (Grewal y Salovey, 2005). La capacidad que tiene una persona para actuar de manera inteligente ante una situación es resultado de un conjunto de habilidades que se conoce como IE. Esta serie de habilidades emocionales son el autoreconocimiento de emociones, el manejo de las emociones, la automotivación, el reconocimiento de las emociones en otros y el manejo de las relaciones con los demás (Goleman, 1995). Dentro de la IE existen dos modelos teóricos: el modelo de habilidad mental y modelos mixtos de IE. Salovey y Mayer (1997) con su modelo de IE se enfocan en la habilidad mental, mientras que Baron (1997) y Goleman (1995) elaboran un modelo mixto de la IE.

2.2.1 Modelo de habilidad mental de Howard Gardner.

Todas las personas poseen habilidades, capacidades y talentos diferentes en distintos niveles de desempeño. Gardner (1993) define a la inteligencia como aquella *“capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas”* (p.10) con dicha definición logra ampliar el concepto de lo que otros

autores como Piaget habían definido ya como inteligencia; y como punto a su favor, reconoce que la inteligencia académica no es en sí lo más importante.

Gracias a varias investigaciones, como las que se han mencionado con anterioridad, se ha demostrado que cada uno de los seres humanos son mejores en algunas cosas que en otras, y que personas conocidas como intelectualmente capaces o con un CI elevado, no siempre tienen el éxito profesional y una vida estable asegurados, mientras tanto, las personas que no siempre han sobresalido con calificaciones académicas elevadas suelen tener mayor éxito en la vida. La palabra triunfar va de la mano con inteligencia, sin embargo, cada área necesita de un tipo de inteligencia específico y mejor desarrollado que otros, como lo mencionó Gardner en su libro de las inteligencias múltiples (Gardner, 1994), claro, dependiendo el ámbito en el cual se quiera desenvolver un individuo.

Si se pone real atención a la definición que Gardner explica sobre lo que para él significa inteligencia, se puede analizar que según a su criterio, la Inteligencia es una capacidad no innata, como bien lo había explicado Piaget en su teoría del Desarrollo Cognitivo, sino que es una destreza que puede desarrollarse con el tiempo, a partir de la educación y las experiencias personales.

Por lo tanto, Gardner (2000) diferencia 8 tipos de Inteligencia, entre ellas:

1. Inteligencia Lingüística: Capacidad para comprender y utilizar el idioma o las palabras de manera adecuada.
2. Inteligencia Musical: Capacidad para percibir y reproducir la música, con un adecuado ritmo, melodía y tono.
3. Inteligencia Lógico-Matemático: capacidad de razonamiento, anteriormente conocida como única e importante, ya que permite resolver problemas abstractos. Solo las personas más inteligentes poseían este tipo de Inteligencia.
4. Inteligencia Cinespacial: Capacidad para percibir y reproducir el movimiento utilizando el cuerpo en función a su espacio.
5. Inteligencia Espacial: capacidad de orientación y colocación de la materia en espacios determinados desde perspectivas diferentes.

6. Inteligencia Intrapersonal: Capacidad de entender y controlarse a sí mismo, conociendo tanto las propias fortalezas como las debilidades.
7. Inteligencia Interpersonal: Capacidad empática de ponerse en el lugar del otro y saber cómo tratarlo, generando así habilidades de socialización.
8. Inteligencia Naturalística: Capacidad de desenvolverse en la naturaleza.

Además de estas inteligencias, Gardner (2000), decide introducir dos tipos más de Inteligencia:

1. Inteligencia moral: Capacidad para entender el bien del mal.
2. Inteligencia existencial: capacidad de reflexión sobre la trascendencia humana.

Según esta teoría, se argumenta que las personas poseen las 8 inteligencias, algunas más desarrolladas que otras; y a pesar de que Gardner enfatiza la importancia de todas y cada una de ellas como parte indispensable del ser, se le ha dado mayor prioridad a la Inteligencia Lingüística y la Inteligencia Lógico – matemático (Macías, 2002). Sin embargo, investigaciones como las de Goleman (1995) y Salovey y Mayer (1990), tratan de promover dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo y la aplicación de actividades que permitan desenvolver todas las capacidades que sean posibles en los niños, mostrando que las personas creativas también son inteligentes (Gardner, 2000).

2.2.2 Modelo mixto de Reuven Baron.

Hoy en día, existen dos modelos generales de IE: los modelos basados en habilidades, propuesto inicialmente por Mayer y Salovey y los modelos mixtos. Baron propone un modelo mixto de IE; los modelos mixtos tienen la característica de definir y medir el conjunto de habilidades, competencias y rasgos de personalidad de IE.

A partir de los años 90's se comenzó a utilizar el término de IE, siendo este término muy controvertido. No obstante, numerosas investigaciones fueron surgiendo y creando modelos diferenciales, por lo que algunos teóricos propusieron que la Inteligencia podría ser vista desde diferentes perspectivas, una de ellas fue conocida

como Inteligencia Social. Para 1997, Reuven Baron, propuso un nuevo Modelo de IE basado en la Inteligencia Social, enfatizando que, la IE es una capacidad que permite a los individuos entender sus propias emociones y así dirigir las y utilizarlas a favor de nosotros mismos, y no en contra, motivando a las personas al éxito individual en cualquiera de las áreas en las cuales se desarrollen, pues esa capacidad que nos permite tanto comprender como utilizar las emociones, nos habilita a ser más vigorosos en los acontecimientos del día a día.

El modelo de IE de Baron, muestra una perspectiva en la que, cada ser humano cuenta con las habilidades necesarias para afrontar las demandas del medio en el cual se desarrolla, siendo dichas habilidades indispensables para la búsqueda del éxito en la vida y el bienestar personal, es por lo tanto importante mencionar que, la IE, se crea y desarrolla a través del tiempo, no es estable debido a las diferentes etapas que atravesamos a lo largo de la vida, por lo tanto, la IE puede ser modificada y mejorada (Baron, 1997). Si bien, Baron se sustentó en el modelo creado por Mayer y Salovey, y tomó características del modelo de Goleman, fue él quien creó un instrumento encargado en medir el nivel de IE de las personas entre los 7 y 18 años de edad. Dicho instrumento ya estandarizado, se basó en 5 componentes básicos, en los que incluyó, la inteligencia intrapersonal, la inteligencia interpersonal, el manejo del estrés, el humor general y la capacidad de adaptación, creando un total de 15 escalas medibles como parte de una herramienta psicométrica. El inventario EQ-i de Baron busca medir tanto las habilidades no cognitivas, como las competencias y destrezas que influyen en la habilidad para tener éxito y por lo tanto ajustarse a las demandas y presiones del ambiente (Baron, 1997).

Dentro del primer componente de medición está la *inteligencia intrapersonal*, la cual mide habilidades de autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, auto actualización e independencia. En el segundo componente esta la *inteligencia interpersonal* y mide las habilidades de empatía, relaciones interpersonales y responsabilidades sociales. Por su parte, el *manejo de estrés* mide la tolerancia al estrés y el control de impulsos. El *humor general* mide habilidades de optimismo y felicidad. Por último, el componente de *adaptación* mide habilidades de solución de

problemas, comprobación de la realidad y flexibilidades sociales (Ugarriza y Pajares, 2005).

2.2.3 Modelo de Salovey y Mayer.

De acuerdo con este modelo, el razonamiento que toma en cuenta a la emoción es lo que se denomina como IE. Según Salovey y Mayer (1997), para tener un conocimiento profundo de lo que implica la IE se debe explorar sus dos componentes, la inteligencia y la emoción. Para esto, resaltan que la IE se constituye por una triada conformada por cognición, afecto y motivación, por lo que los psicólogos reconocen la influencia de esta triada en la vida del ser humano. La esfera cognitiva incluye funciones como la memoria, el razonamiento, el juicio y pensamiento abstracto. Por otro lado, la esfera afectiva incluye las emociones, los estados de ánimo y las evaluaciones de los estados afectivos propios y de los demás, como la energía y la fatiga. Antiguamente, al hablar del concepto de Inteligencia se interpretaba únicamente la esfera cognitiva. Hoy en día, se unen las dos esferas, la cognitiva y la emocional para crear el concepto de IE. Así mismo, no se debe olvidar de la tercera esfera, la motivación; esta última se basa en las urgencias biológicas o en el comportamiento aprendido de busca-metas (aunque su extensión dentro de la IE debe tomarse como secundaria).

Salovey y Mayer resaltan que no todos los estudios científicos que entrelazan a la cognición y emoción son IE. Es por esto que hacen hincapié a la distinción entre uno y otro, es decir, entre lo que sí es IE y lo que solamente es cognición y emoción. Un ejemplo que relatan es sobre los estudios que hay acerca del autocontrol emocional, en específico, la represión del enojo, ya que ésta represión no mejora la calidad de las esferas de inteligencia y emoción. A veces, puede ser una acción inteligente el estar enojado(a). Otro ejemplo es acerca de la relación entre el estado de ánimo de una persona y su juicio afectivo en ese momento. En otras palabras, si una persona está de buen humor, sus pensamientos son más positivos y, por el contrario, si una persona está de mal humor, sus pensamientos son negativos. Este efecto basado en el estado de ánimo, llamado juicio congruente del estado de ánimo es un efecto dentro del cual

el estado de ánimo y cognición interactúan entre sí, pero sin que nadie actúe de manera más inteligente o menos inteligente. Salovey y Mayer (1990) exponen la idea de que la emoción hace el pensamiento más inteligente, entrelazando así a la inteligencia con la emoción. De esta manera definen a la IE como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (p.189).

A continuación, se describirán las habilidades que conforman la IE, las cuales se dividen en cuatro aspectos, iniciando desde los procesos psicológicos más básicos hasta los más altos, procesos psicológicos más integrados. Cada rama está constituida por cuatro habilidades, las primeras descritas serán aquellas que surgen tempranamente en el desarrollo. Lógicamente, las habilidades que aparecen tempranamente en el desarrollo se integran pobremente unas con otras, por el contrario, las habilidades que se desarrollan después, emergen con una personalidad adulta más integrada y, por ende, se acoplan más entre sí.

Percepción, valoración y expresión de emoción. Los infantes y los niños aprenden a identificar sus propias emociones y los estados emocionales de los demás, también aprenden a diferenciar un estado emocional de otro. Un niño pequeño aprende a distinguir los estados de ánimo por medio de las expresiones faciales, esto lo aprende primeramente con los padres y con su entorno más próximo. A medida que crece aprende a identificar sus sensaciones corporales y musculares, así como su entorno social de manera más acertada, llegando a identificar sus propias emociones y pensamientos.

Conforme crece el niño, él o ella comenzará a hacer más complejo su pensamiento y por ende sus emociones. Otorga emociones a objetos animados o inanimados, los sentimientos pueden ser reconocidos no solo dentro de él o ella, sino que también en otros objetos, como pueden ser piezas de arte, diseño, imágenes, películas, etc. Estos son interpretados por medio del lenguaje, sonido, apariencia y comportamiento. La atribución de emoción que le da el individuo a otras personas u

objetos le ayuda a generalizarse de los demás. Por ejemplo, si un niño se siente enojado o triste o cualquier otra emoción, a esta etapa ese niño puede unir su propio comportamiento derivado de alguna emoción con lo que ve en su entorno con otros niños, mascotas, imágenes, televisión, etc. Esa conexión entre lo que él siente y lo que ve le ayudará a reconocer esa expresión modelada en diferentes personas u objetos, en diferentes situaciones y en diferentes intensidades.

Individuos adecuadamente desarrollados ya cuentan con un pensamiento abstracto, en esta etapa de desarrollo el individuo comienza a evaluar la emoción de cualquier manera que sea expresada, en otras personas, en la música, arquitectura, arte y baile entre muchos otros. Salovey y Mayer dan un ejemplo interesante, la pintura *El grito de Edvard Munch* es una pintura reconocida mundialmente, así que cuando se ve esa pintura es fácil reconocer la cara de ansiedad que porta el individuo pintado en la pintura y su mundo que parece desvanecerse. La tercera habilidad de esta rama de IE es la habilidad para expresar las emociones con exactitud, y expresar las necesidades relacionadas con esos sentimientos.

En la cima de las habilidades de esta rama esta la habilidad para discriminar entre expresiones de sentimiento honestas y deshonestas. Dicho de otra manera, en esta última etapa (con respecto a esta rama de habilidades) el individuo no solo cuenta con las habilidades descritas anteriormente, sino que ahora tiene la capacidad para discriminar entre expresiones de sentimiento que sean certeras o no con la situación a la que se enfrente. Así mismo, ya que conocen las diferentes expresiones y manifestaciones de una emoción, pueden evaluar su naturaleza, si son expresiones falsas o manipulativas.

Facilitación de la emoción del pensamiento. Esta capacidad se basa en la emoción que actúa con inteligencia. Se resalta que se inicia la descripción desde las habilidades más rudimentarias hasta llegar a las habilidades de potencial máximo. Desde el nacimiento, las emociones sirven como sistema de alerta, se puede ver cuando un bebé llora, y con esto comunica que necesita leche, un cambio de pañal o alguna otra cosa. Las emociones sirven para indicar cambios importantes en una

persona y el entorno. Avanzando con este razonamiento, se puede dar un ejemplo: un niño puede salir a jugar fútbol sabiendo que tiene tarea que terminar, gana la emoción sobre el pensamiento. Por el contrario, el individuo que posee un pensamiento más desarrollado prioriza las tareas importantes antes de satisfacer sus impulsos.

Otra contribución de la emoción para el pensamiento es la generación de las emociones rápidamente, cuando una persona se pone en el lugar del otro debe emitir un juicio y así decidir qué es lo que siente la otra persona. Un ejemplo que ofrecen Mayer y Salovey (1997) es en la hora de lectura, cuando los niños leen algún cuento y se les pregunta como creen que se sintió un personaje del cuento. Los niños pueden llegar a generar emociones rápidamente en sí mismos para así poder ser empáticos. Este proceso permite una inspección en tiempo-real sobre el sentimiento y sus características. Por otro lado, una persona más desarrollada tiene la habilidad para generar emociones con planeación. Esto se refiere a aquellas circunstancias en las cuales se hace una valoración previa, casi automáticamente, en torno a una situación y cómo se actúa en base a ello. Por ejemplo, cuando una persona que no sabe bailar tiene que bailar, en su mente puede que ya esté generando diferentes escenarios y la crítica social a la que se pueda enfrentar y cómo esto lo hará sentir. El proceso de anticipar esas emociones puede ayudarle a una persona a decidir qué hacer, este proceso es la generación de emociones con planeación, un campo en el cual se pueden generar, sentir, manipular y examinar las emociones. Salovey y Mayer llaman a este proceso un “teatro emocional de la mente”, entre más eficiente sea el teatro emocional mental de una persona más le puede ayudar en la toma de decisiones y expresión emocional certera.

La tercera habilidad en esta rama de IE es el cambio de perspectiva dependiendo del estado de ánimo. Dentro de esta habilidad un individuo puede cambiar de un estado positivo a un estado pesimista rápidamente. Como se mencionó anteriormente, el juicio congruente del estado de ánimo involucra el buen estado de ánimo que produce pensamientos positivos y malos, que dan a lugar pensamientos negativos. Los cambios en el estado emocional de una persona pueden hacer cambiar la percepción de una persona de positiva a negativa, alentando la consideración de

múltiples puntos de vista, el cual podría ser una ventaja en situaciones de duda. La IE no se da en los cambios de estados de ánimo ni en los pensamientos positivos o negativos, sino que, se da en el proceso de cambio de percepción, cuando se toman decisiones más certeras considerando las diferentes alternativas.

Al tope de esta rama se encuentra la habilidad para reconocer diferentes formas de razonamiento, inductivo y deductivo. El razonamiento inductivo es aquel que va de lo particular a lo general. En otras palabras, se reúnen observaciones particulares, se razona y a partir de esto se forma una conclusión general. Debido a que el razonamiento inductivo solo se basa en los ejemplos que observa, debe observarlos todos para llegar a una conclusión inductivo-certera. De manera contraria, el razonamiento deductivo va de lo general a lo particular; se toma una idea general y se forma una conclusión a partir de aquella idea. Dicho de diferente manera, la deducción permite establecer una relación entre la teoría y observación y así llegar a una conclusión en base a la teoría de los fenómenos que se observan. Sin embargo, la conclusión del razonamiento deductivo solo es verdadera si la premisa también lo es.

Analizando y comprendiendo las emociones; empleando conocimiento emocional. La tercera capacidad de la IE se basa en la habilidad para comprender las emociones y hacer uso del conocimiento emocional. El niño comienza por reconocer las emociones y después de esto, comienza a etiquetarlas. Es decir, comienza a distinguir las intensidades que existen entre las emociones, como molestia y enojo, aislamiento y tristeza, aprensión y miedo, por nombrar unas cuantas. El niño comienza por aprender qué significa cada emoción y cómo éstas están presentes en las relaciones que tiene el niño en su entorno, como son sus padres, hermanos(as), familia cercana, compañeros, maestros(as), etc. Aquí es importante resaltar que los padres les enseñan a los niños a razonar emocionalmente, por lo que son sus primeras guías. Les enseñan cómo conectar sus emociones con alguna situación, por ejemplo, si un niño tiene una mascota y ésta se muere, probablemente el niño tenga sentimientos de tristeza y pérdida, por lo que un padre le ayuda al niño a que reconozca qué siente o que está triste porque su mascota se murió. El conocimiento emocional de una persona comienza en la niñez y se va desarrollando a lo largo de la vida, por lo que no es un

procedimiento pasivo, ya que con cada experiencia e interacción va creciendo este conocimiento. El conocimiento emocional en sí es un conocimiento que se ha ido forjando con los años, es un medio de comunicación universal, ya que en cualquier parte del mundo las emociones son expresadas y comprendidas por el individuo.

El niño en desarrollo comienza a reconocer la existencia de emociones complejas, aunque éstas ocurran de manera contradictoria. Como ejemplo, Mayer y Salovey hablan acerca de la posibilidad de sentir amor y odio por la misma persona. Otro punto dentro de esta habilidad es el reconocimiento de la mezcla o combinación de emociones que puede llegar a sentir y expresar una persona. Para ejemplificar esto, se puede tomar la alegría y la confianza que producen el amor o el enojo y la anticipación que generan agresividad. Estos son solo un par de ejemplos entre una gran variedad de combinaciones posibles.

El razonamiento es un elemento clave en las relaciones interpersonales, ya que permite razonar las transiciones de las emociones, es decir, la secuencia en las que se manifiestan. En esta etapa, el individuo puede sentir una emoción sobre la cual razona y actúa en sus relaciones interpersonales, esto dependerá de sus experiencias pasadas y miedos que pueda tener. Por ejemplo, la aprensión se puede intensificar en miedo, se expresa y se convierte en satisfacción o culpa, dependiendo de la situación a la que se enfrente.

Regulación reflexiva de las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual. Como la rama más alta de la IE se encuentran habilidades de regulación consciente de las emociones. Dentro de esta rama, como habilidad más primitiva se encuentra la franqueza hacia los sentimientos, independientemente si estos son agradables o desagradables. Las reacciones emocionales permitirán el crecimiento, ya que de cada situación sirve para enriquecer las experiencias del individuo.

A medida que crece el niño, sus padres juegan un papel importante en enseñarle la habilidad para mostrar o reprimir una emoción dependiendo de la situación. Los niños aprenden e internalizan que las emociones pueden ser separadas del comportamiento. En esta etapa los niños aprenden estrategias básicas del

autocontrol, como contar hasta diez cuando se está enojado o sonreír en público, aunque se siente triste. El niño aprende a interactuar o alejarse de una emoción dependiendo de su contexto y de lo que es apropiado y no apropiado. Por ejemplo, si el niño enfrenta una situación de ira, el niño sabrá retirarse de la situación y utilizar el conocimiento generado por la emoción para actuar de manera más acertada.

Conforme el individuo va madurando emerge una meta-experiencia de emoción y estado de ánimo. El individuo desarrolla la habilidad para comprender o indagar la complejidad de sus emociones, como cuando una emoción está influyendo sobre cómo piensa y actúa. El individuo se vuelve un ser más complejo, al tener sus habilidades de IE más desarrolladas cuestiona más sus emociones y estados de ánimo y es capaz de ser completamente consciente del papel que juegan sus emociones en sus pensamientos. La meta-experiencia o experiencia reflexiva del estado de ánimo se divide en dos: la meta-evaluación y la meta-regulación. Salovey y Mayer utilizan el término meta para dar a entender que el término empleado adyacentemente debe trascender, debe razonarse y reflexionarse. Las meta-evaluaciones incluyen qué tan claros, típicos, influyentes y aceptables son los propios estados de ánimo. Así mismo, incluye qué tanta atención el individuo le pone a su estado de ánimo. Pensamientos como “no entiendo completamente como me siento” o “estoy triste, estoy teniendo pensamientos autodestructivos porque estoy triste” son pensamientos reguladores ante respuestas emocionales, no son meras percepciones simples de las emociones, por lo que el razonamiento es más complejo que el que se tenía antes, hay conciencia, evaluación y regulación.

Las meta-experiencias del estado de ánimo tienden a estar relacionadas con sucesos importantes, como pueden las experiencias traumáticas. La regulación se lleva a cabo cuando el individuo trata de mejorar un estado de ánimo o disminuye una emoción eufórica. Una característica importante dentro de esta habilidad avanzada de IE, es que las emociones son comprendidas sin exagerar ni minimizar su importancia. En esta última etapa, el individuo tiene la capacidad para manejar sus propias emociones y las de los demás, monitoreando emociones negativas y mejorando y acentuando las emociones placenteras.

La IE no dicta un lineamiento estricto para desarrollar el Coeficiente Emocional de un individuo, más bien, alienta el proceso para que se potencialicen sus habilidades emocionales y alcancen su máximo desarrollo independientemente del contexto social, político, etnicidad y religión del individuo. La mayoría de las habilidades de IE se pueden desarrollar por medio de la educación. La enseñanza de algunas de estas habilidades puede iniciar en casa, con los padres, ya que ellos pueden ayudarle al niño a identificar y etiquetar sus emociones, y conectar estas emociones con el mundo exterior. Mayer y Salovey resaltan que cada individuo opera desde un punto inicial emocional diferente, esto se puede deber a las experiencias personales del propio individuo. Así como existen padres que les enseñan a sus hijos a entender sus emociones, hay otros padres que no lo hacen, quizá tengan sus propios problemas no resueltos, un bajo CE o alguna limitación psicológica o cognitiva que se los impida, la verdad es que hay un sin fin de razones por el cual no se da. Otra alternativa para la potencialización de la IE es la educación de la misma a través de la escuela. La enseñanza más natural de IE para niños se da a través de los cuentos, la literatura, programas de arte, música y teatro. La literatura fomenta en el niño una percepción clara sobre los pensamientos y acciones que acompañan diferentes emociones, por lo que la literatura es probablemente el primer hogar de la IE.

2.2.4 Modelo de Daniel Goleman.

Goleman (1995) describe las diferentes estructuras cerebrales que son de vital importancia para comprender profundamente cómo funcionan las emociones en el cerebro del ser humano.

La amígdala es una estructura cerebral que ha ido evolucionando con el tiempo, se caracteriza por manejar las cuestiones emocionales y hoy en día se sabe que es una estructura límbica conectada a los procesos del aprendizaje y la memoria. La ausencia de la amígdala en el cerebro crearía una “ceguera afectiva”, la cual Goleman la define como el impedimento para reconocer sentimientos (propios y ajenos) y todo

lo relacionado a ellos, incluyendo la conservación de relaciones interpersonales íntimas. Desafortunadamente, hay aún más consecuencias cuando no se tiene una amígdala en el cerebro, como el carecer de sentimientos de miedo y rabia, una desmotivación para competir y cooperar; además de esto, la emoción de la persona se encuentra ausente.

Entonces, ¿qué sucede cuando los impulsos exceden los límites de la razón? Entra a trabajar la amígdala, su labor principal es percibir algún tipo de amenaza dentro del medio, ya sea algo que pueda herir a la persona (física o psicológicamente). Si percibe algo repulsivo o algo que pueda suscitar el miedo, la amígdala responde inmediatamente, activa todos sus recursos neuronales enviando mensajes al cerebro para que actúe, es por eso por lo que a veces las personas llegan a actuar de manera irracional ante una situación en la cual sus emociones son más intensas. Por ejemplo, si la amígdala percibiera que existe una situación de miedo, entonces envía mensajes al cerebro para que se activen hormonas corporales de lucha o huida, estimulando el sistema cardiovascular, los músculos y las vísceras. Así mismo, otra función de la amígdala es la activación de la secreción de la noradrenalina, un tipo de hormona que aumenta la actividad en zonas específicas del cerebro, como aquellas encargadas de poner a la persona en estado de alerta. Así mismo, otras áreas del cerebro se activan como la memoria la cual intenta evocar cualquier conocimiento previo que le sea útil para enfrentar la situación inmediatamente.

Goleman (1995) afirma que, durante una crisis emocional, la amígdala es la parte cerebral que dirige al cerebro, incluyendo la mente racional. Según los descubrimientos de LeDoux (1999), la amígdala desempeña una función de “centinela emocional” que es capaz de tomar el control del cerebro en aquellos momentos de crisis. De acuerdo con la investigación realizada, LeDoux encontró una pequeña estructura neuronal donde las señales sensoriales de los ojos o de los oídos pasan primero por el tálamo y después directamente hacia la amígdala, otra vía de comunicación lleva a las señales del tálamo hacia el neocórtex, la mente racional. Esto significa que la amígdala puede responder antes de que el neocórtex analice la

información. De acuerdo con los hallazgos, las emociones que llegan a la amígdala primero son los más primitivos.

Otra estructura cerebral que juega un papel importante es el hipocampo. Su función principal es el registro de hechos y eventos que han ocurrido, por lo que está relacionado con la memoria. Sin embargo, Goleman aclara que es la amígdala la estructura cerebral que se encarga de registrar el “clima emocional” que va acompañado de los hechos, lo que se ha denominado *memoria emocional*. Existen dos sistemas de registro para la memoria emocional, la primera para aquellos eventos ordinarios de la vida cotidiana y otro sistema para aquellos que contienen una carga emocional más intensa, como puede ser algún evento especial, algún suceso importante, etc. Esta memoria emocional puede ser considerada un arma de dos filos, puede ser una herramienta útil al enfrentar situaciones similares o puede ser catastrófico, ya que la memoria emocional predispone al individuo a actuar de cierta manera según lo vivenciado.

Los recuerdos emocionales más intensos son aquellos de la infancia y de aquellas relaciones que tuvo el niño con sus progenitores o quienes cuidaron de él. A esta edad tan temprana, el hipocampo y el neocórtex aún no se encuentran completamente desarrollados. Cuando ocurre un hecho, la amígdala y el hipocampo trabajan en conjunto, almacenando y otorgando el clima emocional al recuerdo. La estructura cerebral de la amígdala en el niño madura mucho más rápido que en un adulto.

Sin embargo, a pesar de que la amígdala dirige en automático una acción ante un hecho, otra parte del cerebro humano se prepara para emitir una respuesta más adecuada. El neocórtex prefrontal es una estructura cerebral que se encuentra en el lóbulo frontal (área de planificación y organización de acciones dirigidas hacia un objetivo) y se activa mayormente cuando hay emociones de miedo o enojo, por lo que su función es controlar dichas emociones para responder de una manera más apropiada. El neocórtex prefrontal responde como un modulador entre la amígdala y otras regiones del sistema límbico.

En los párrafos anteriores se explicó el proceso de las emociones en el cerebro y cómo llegan a convertirse en acciones (automáticas y voluntarias). En relación con esto, Goleman describe primeramente las inteligencias múltiples de Howard Gardner. Gardner afirmaba (1995) que las escuelas podían ayudarles a los niños a identificar y cultivar sus habilidades para prepararlos mejor ante la vida y no solo enfocarse en un único estilo educativo que medía el pensamiento o el CI. El modelo de Gardner (1993) abre una vía que va más allá del antiguo modo de concebir la inteligencia. Dentro de este modelo destaca la inteligencia interpersonal e intrapersonal. La primera consiste en la capacidad para discernir y responder apropiadamente a los temperamentos, motivaciones, estados de ánimo y deseos de otros. Por otro lado, la inteligencia intrapersonal constituye la capacidad que tiene el individuo para conocerse a sí mismo de manera exacta y verdadera, tener contacto con las propias emociones, poder aprovecharlas al máximo y así actuar de manera más asertiva en el mundo.

Goleman no solo investigó la teoría de Gardner, sino que busco a otros teóricos importantes dentro del campo de IE, como Salovey y Mayer quienes crearon su propio modelo de IE y sirvieron como base fundamental para la creación del propio modelo de IE de Goleman. Dentro de este modelo se pueden encontrar los 5 ejes que lo integran:

1. Autoconocimiento emocional
 - a) Reconocer una emoción cuando sucede
 - b) Monitoreo de emociones de momento a momento
2. Manejo de emociones
 - a) Manejo de emociones para que sean apropiadas
 - b) Habilidad para calmarse a sí mismo
 - c) Habilidad de sacudir emociones desenfrenadas como la ansiedad, tristeza o irritabilidad
3. Auto motivación
 - a) Guía de las emociones hacia una meta
 - b) Retraso de la gratificación y control de impulsos
 - c) Habilidad para entrar en un estado de relajación

4. Empatía
 - a) Conciencia empática
 - b) Sintonización de lo que otros quieren o necesitan
5. Manejo de las relaciones
 - a) Habilidad para manejar las emociones propias y las de otros
 - b) Interacción acorde con los demás

A continuación, se explican los ejes que integran el modelo de IE de Daniel Goleman. En el primer eje se encuentra el autoconocimiento emocional, el cual se refiere a la conciencia de uno mismo y los estados emocionales internos. Dentro de la IE esta capacidad se traduce en el pensamiento autorreflexivo que tiene una persona cuando experimenta una emoción, por ejemplo, si un niño está peleando con su compañero de clases, el niño que desarrolla esta habilidad tiene la capacidad, aun en medio de su enojo, para pensar “estoy enojado”. Es un tipo de conciencia que no se deja ser influenciado por las emociones experimentadas, es decir, aun dentro de la emoción vivida el individuo es capaz de percibir las emociones que está teniendo. Esta autoconciencia de la emoción constituye una habilidad emocional fundamental ya que es el primer paso para el autocontrol emocional. La importancia que conlleva el autoconocimiento emocional es esencial para dar paso al siguiente eje dentro del modelo de IE, el manejo de las emociones. Según Mayer (1997), aunque es muy diferente estar consciente de los sentimientos y el intentar transformarlos, el simple hecho de tomar conciencia sobre un sentimiento negativo conlleva al individuo a querer cambiarlo. Una vez que el individuo toma conciencia de lo que siente, puede evaluar la situación de diferente manera, puede decidir qué hacer, puede dejar a un lado lo negativo y transformar su estado de ánimo, llevando a que la situación cambie.

Como se describió anteriormente, cuando una emoción es fuerte puede que pase primero por la amígdala antes de llegar al neocórtex, es decir, a veces no se puede controlar una emoción de inmediato, pero si se puede decidir cuánto tiempo permanecerá una determinada emoción. Goleman hace hincapié a la importancia que tiene una emoción cuando ésta se encuentra desmesurada; una emoción desmesurada lleva a que a las emociones se tornen graves e inadecuadas el cual

podría llevar a requerir medicación o psicoterapia. Cuando un individuo se encuentra abrumado por una emoción, usualmente esa emoción solo incrementa hasta estallar, Goleman sugiere que cuando el individuo se encuentra en una situación así, lo inteligente sería cambiar la línea de pensamiento hacia algo más positivo. Cuando se realiza este cambio ocurre un equilibrio emocional, el cual permite detener la escalada de la emoción.

El último punto dentro de este segundo eje trata acerca de la habilidad para sacudir emociones desenfrenadas como la ansiedad, tristeza o irritabilidad. Cada una de estas emociones cumple con una función, la raíz del enojo proviene de una respuesta de lucha o huida, a esto le agrega Zillmann (1974, citado en Goleman, 1995), que el enojo surge cuando un individuo se siente amenazado ya sea físicamente o de manera simbólica, como la autoestima o el amor propio. Por ejemplo, si un padre regaña a su hijo de manera desproporcionada a la situación, el niño podría sentirse tratado injustamente, frustrado o menospreciado. Por su parte, la ansiedad se basa en el estado de alerta ante un peligro potencial. Cuando el miedo activa el cerebro emocional, la ansiedad ciega la atención y la enfoca en la amenaza, esto obliga a que la mente se obsesione con una solución. En cuanto a la tristeza, su función es fijar un espacio reflexivo para el individuo, cuando se da una situación desconsoladora esta emoción provoca que se disminuya el interés por los placeres y se enfoca en la situación penosa. La tristeza sirve como un respiro momentáneo para el individuo, ya que una vez asimilada la situación se llevan a cabo los ajustes psicológicos apropiados y se establecen nuevos planes. El problema de cada una de estas emociones recae en su grado de manifestación, cuando no se controlan adecuadamente y a tiempo, llegan a ser desproporcionadas y hacen que una situación se agrave y persista.

Goleman hace referencia a otros investigadores como Zillmann (1974), Borkovec y Costello (1993) y Diane Tice (1992). Zillmann quien realizó varios estudios sobre la ira, afirma que el primer paso para disminuir el grado de un enfado consiste en darse cuenta de los primeros pensamientos que desencadena el enojo, entre más pronto se detecten estos pensamientos más pronto se podrá desvanecer el enfado. Al final de sus investigaciones descubre que el tratar de calmarse y las distracciones son

un recurso eficiente para modificar el estado de ánimo, es más fácil terminar con un enfado cuando el individuo se la está pasando bien.

Por otra parte, Borkovec y Costello (1993) estudiaron la ansiedad, y aunque es sumamente recomendable la técnica de relajación no basta por sí sola, sugieren tomar conciencia de los pensamientos ansiosos y registrarlos, en otras palabras, identificar las situaciones que pueden detonar la ansiedad. Una vez hecho esto, se requiere tomar una postura crítica, cuestionar los pensamientos ansiosos de manera asertiva y coherente con la realidad, ya que según Borkovec, la actividad mental es incompatible con la ansiedad y por ende ayudaría a frenar el impulso límbico que alimenta esta emoción.

Finalmente, la tristeza se puede desbordar y convertirse en depresión. Lo que caracteriza una depresión de la tristeza es el grado de obsesión del individuo. Al obsesionarse con la tristeza, se alimenta y hace que ésta se vuelva crónica. De acuerdo con Tice, se debe aprender a afrontar los pensamientos subyacentes que se ocultan en los pensamientos melancólicos obsesivos y buscar alternativas positivas a ellos (Tice, 1992, citado en Goleman, 1995). Una segunda estrategia consiste en la realización de actividades agradables que se enfoquen en alguna clase de distracción. Las distracciones son importantes ya que rompen la cadena de pensamientos tristes que alimentan la depresión. Otra estrategia es la reestructuración cognitiva la cual consiste en tratar de ver las cosas de diferente manera, desde otra perspectiva más positiva.

El primer punto del tercer eje trata acerca de la automotivación, la cual se traduce en perseverancia, el entusiasmo al hacer las cosas que nos gustan y las habilidades necesarias para cumplir con objetivos a largo plazo, como son la solución de problemas y la planificación. La capacidad que tiene un individuo para motivarse así mismo repercutirá en cada una de las facetas de su vida, dependiendo del grado de motivación, puede favorecer o dificultar los logros y metas que se proponga. Otro punto dentro de este eje es la habilidad para demorar la gratificación y controlar los impulsos. De acuerdo con la investigación de Mischel (1990), los niños que

controlaban sus impulsos y demoraban su gratificación tendían a ser adolescentes más sociables, se caracterizaban por ser emprendedores, competentes y capaces de afrontar las frustraciones de la vida diaria en comparación con aquellos niños que no pudieron resistirse a sus impulsos (Mischel, 1990, citado en Goleman, 1995).

Además de la automotivación, entrar en un estado de relajación resulta benéfico para el equilibrio emocional. Los pensamientos positivos, la esperanza y el optimismo ayudan a los niños a soportar tareas largas, trabajos escolares y por ende aumentan su rendimiento escolar. De acuerdo con otro investigador, Seligman, el optimismo sirve para que las personas se expliquen a sí mismos sus triunfos y fracasos (Seligman, 1991, citado en Goleman, 1995). Las personas optimistas ven un fracaso como algo que se puede cambiar, responden de manera activa y esperanzada, aprenden de sus errores y buscan cómo llegar al éxito. Por el contrario, las personas pesimistas tienden a echarse la culpa de sus fracasos, son pasivos, y no buscan la manera de modificar los hechos. Estos puntos son muy importantes y deben ser resaltados ya que son clave a la hora en que un individuo se enfrenta a la vida.

El cuarto eje se dirige en torno a la empatía, la habilidad que tienen las personas para sincronizarse emocionalmente con los demás, en otras palabras, ponerse en el lugar del otro. Esta capacidad es sumamente importante ya que le permite al individuo saber lo que sienten los demás. La ausencia de esta habilidad se encuentra en personas con comportamientos delictivos y agresivos, como pueden ser los psicópatas, los violadores y los pederastas. Dentro de la habilidad empática radica la capacidad para identificar los mensajes no verbales, como son el tono de voz, la expresión facial, posturas, gestos, entre otros. De acuerdo con una investigación realizada con el Perfil de Sensibilidad No Verbal adaptada para niños, se demostró que los niños que son capaces de leer los mensajes no verbales presentan mayor estabilidad emocional, son más sociables y tienen un mayor rendimiento académico. Así mismo, Yarrow y Zahn-Waxler (1984, citado en Goleman, 1995) afirman que el grado de empatía que muestra un niño se relaciona directamente con la educación que recibe en su casa, lo que sus progenitores les hayan enseñado.

El segundo punto dentro de este eje se orienta en la sintonización, aquella capacidad para experimentar el estado subjetivo del otro, es decir, poder estar en sincronía con las necesidades del otro y compartir sus deseos. En este punto Goleman se basa en Stern, un investigador que sustenta que, en los momentos de sintonía emocional, el niño se siente escuchado, percibiendo que los demás pueden y quieren compartir sus sentimientos (Stern, 1987, citado en Goleman, 1995). La sintonización comienza a surgir alrededor de los ocho meses de edad y ésta se va moldeando a lo largo de la vida de acuerdo con el tipo de relaciones interpersonales que sostenga el individuo. El primer contacto importante en la vida de un individuo serán sus padres, cuando existe una ausencia de sintonía emocional entre padres e hijos, los niños tienden a reprimir aquellas emociones o necesidades de afecto que le fueron negadas, como podrían ser los abrazos, las risas, el llanto, etc. Cuando se descuida la sintonía emocional esto puede provocar que se entorpezca la empatía.

En el último eje se describen las habilidades para el manejo de las relaciones, como el nivel más alto del modelo de IE. En este eje es necesario que los individuos ya puedan tener un grado de dominio sobre sus emociones. En este periodo se llega a controlar las emociones de los demás por medio del desarrollo de dos habilidades principales, el autocontrol y la empatía. Estas dos habilidades emocionales son el pilar para el desarrollo de las habilidades interpersonales, las cuales fomentan una relación eficaz con los demás. Los individuos que dominan estas habilidades son capaces de conectar fácilmente con los demás, son expertos en el manejo de la expresión de sus emociones, fácilmente capturan las reacciones de los demás y son capaces de mantenerse en contacto con su esfera social, son personas muy hábiles y astutas.

Dicho lo anterior, la ausencia de estas habilidades llevarían hacia el fracaso social, a pesar de que un individuo tenga un CI alto, al carecer de estas habilidades interpersonales puede fracasar en sus relaciones. Cuando los individuos fracasan en aprender estas habilidades no solo tienen dificultades para desenvolverse en su esfera social, sino también para manejar las emociones de los demás, carecen de la capacidad para captar los mensajes no verbales en su entorno, lo que se denomina como disemia.

2.3 Programa de Inteligencia Emocional

Dentro del ámbito educativo, la IE se convierte en una herramienta aliada al profesorado, no sólo para educar a los niños dentro del ámbito racional o cognitivo, sino que trasciende al conocimiento y manejo de las emociones de manera adecuada dentro de los salones de clases. Tal y como lo dice Bisquerra (2012), el desarrollo de la IE no sólo garantiza el bienestar individual de las personas, sino que tiene un efecto directo en los comportamientos de riesgo o disruptivos en aquellos que tienen dificultades con su comportamiento, y al mismo tiempo, beneficia a todas las personas, sin importar su raza, cultura, sexo, etc.

Por lo tanto, la IE se crea como una manera de formar a niños más dotados (Goleman, 1995), en donde cada individuo, ya sea por su contexto de desarrollo o por personas que funcionan como sus guías, aprenden a manejar sus propias emociones, y así utilizarlas de forma acorde a lo que se pretende resolver, potencializando las habilidades humanas que lo llevarán a alcanzar sus metas individuales, generando al mismo tiempo un buen desempeño dentro de su entorno familiar, social y laboral. En algunos países el término de IE es conocido y aplicado, sin embargo, en México, existen pocas asociaciones que se dedican a trabajar con este término, dándole mayor énfasis dentro de la Psicoterapia Infantil, dejando fuera el entorno educativo, teniendo planteles en donde aún se insiste en desarrollar habilidades académicas. La educación emocional, al ser sometida dentro del currículo escolar, podría ser mejorada a través de la implementación de la misma, es por ello importante mencionar que, para que los alumnos generen un aprendizaje emocional adecuado, necesitan de un guía que tenga conocimientos previos de IE. Esto les ayudaría a entender la conexión directa que existe entre el conocimiento académico y sus experiencias de vida, aprendiendo a reconocer, comprender, analizar y utilizar sus capacidades emocionales para su desarrollo adecuado dentro de los diferentes contextos en donde se desarrollen.

El Programa de Inteligencia Emocional (PIE) que se aplicó para esta investigación fue desarrollado por Garmendia-Iturrioz (2008). El PIE está dirigido a la Educación Básica o nivel Primaria y sus actividades están diseñadas de acuerdo con la edad de los niños, de tal manera que se pueden dividir por grupos de edad. El primer

grupo de actividades está dirigido a niños de 7 a 8 años, el segundo es para niños entre 9 y 10 años y el último grupo comprende las edades de 11 a 12 años. Cada uno de ellos está integrado por cinco bloques temáticos, los cuales están divididos entre competencias intrapersonales e interpersonales, pero que a su vez deben ser contempladas de manera holística, ya que los cinco bloques constituyen un modelo de IE. El PIE aplicado a esta investigación se basa en el Modelo mixto de Goleman.

Las competencias intrapersonales se conforman por la conciencia emocional, la regulación emocional y la autonomía emocional. La conciencia emocional, permite al niño identificar y ser consciente de sus emociones y comprender el significado y las ventajas y desventajas de cada una de ellas. La regulación emocional, ayuda al niño a responder de manera adecuada ante las diferentes situaciones emocionalmente intensas (estrés, frustración, cansancio, enfado, debilidad, miedo, inseguridad, alegría, ilusión...) y está diseñado para enseñarle a los niños diferentes estrategias de regulación emocional, como son el diálogo interno, la relajación y reestructuración cognitiva, así como estrategias para el desarrollo de emociones positivas y la regulación de los sentimientos e impulsos. Por último, la autonomía emocional permite que los niños desarrollen más confianza en sí mismos (autoestima y autoconcepto), generando una mayor capacidad para automotivarse y así tomar mejores decisiones.

Las competencias interpersonales implican las habilidades socioemocionales y las habilidades de vida y bienestar. De manera más detallada, el cuarto bloque se enfoca en las habilidades socioemocionales, las cuales consisten en el desarrollo de un mejor manejo de emociones positivas y negativas a las que el niño se puede enfrentar en su vida cotidiana. Así mismo, se trabajan las relaciones interpersonales, la escucha activa, asertividad en el comportamiento y la resolución inteligente de problemas que puedan tener los niños en el día a día. Por último, el quinto bloque engloba las habilidades para la vida y el bienestar personal, se le enseñan recursos a los niños que les ayuden a organizar una vida sana y equilibrada, y como enfrentar los posibles obstáculos de su vida. Se hablan de habilidades como la organización del tiempo, trabajo, y tareas cotidianas, así como la actitud positiva dentro de los contextos en los cuales se desarrolla.

CAPÍTULO III.

MÉTODO

CAPÍTULO III. MÉTODO

3.1 Diseño de investigación

La investigación es de corte cuantitativo, de tipo transversal y con un diseño cuasi experimental con pre-test /post-test, y tiene un alcance correlacional.

3.2 Participantes

Participaron 407 alumnos de nivel básico en total, de los cuales 264 pertenecen al turno matutino (131 niños y 133 niñas) y 143 al turno vespertino (74 niños y 69 niñas), todos ellos comprendidos entre las edades de 7 – 12 años. Los criterios de inclusión fueron que los niños: a) estuvieran cursando regularmente Educación Primaria, b) contaran con el consentimiento informado de sus padres o tutores legales para participar en el estudio, c) se encontraran presentes en los días de evaluación y aplicación de programa. Como criterios de exclusión se consideraron los siguientes: a) no se incluyeron niños menores a los 6 años, ni mayores a los 12 años, b) aquellos padres de familia que no estuvieron de acuerdo con la aplicación del programa.

3.3 Instrumentos

Inventario Baron ICE: NA. El instrumento fue estandarizado en población latinoamericana. Se utilizó el Baron ICE: NA en su forma abreviada, el cual contiene 30 ítems y usa una escala de tipo Likert de cuatro puntos, los participantes evaluados responden a cada ítem según las siguientes opciones de respuestas: “muy rara vez”, “rara vez”, “a menudo” y “muy a menudo” (ver Apéndice A). Para la obtención de la puntuación del inventario se suma la puntuación según las respuestas en donde "Muy rara vez" tiene 1 punto, "Rara vez" tiene 2 puntos, "A menudo" tiene 3 puntos y "Muy a menudo" tiene 4 puntos. Los puntajes elevados entre 90-150 puntos, indican niveles elevados de IE mientras que los puntajes por debajo de los 90 puntos indican niveles

de baja IE. La puntuación obtenida se interpreta de acuerdo con los siguientes rangos (ver Tabla 1):

Tabla 1. Rangos de interpretación del Inventario Baron ICE: NA

Rangos	Pautas de interpretación
130 y más	Capacidad emocional y social atípica. Excelentemente desarrollada.
120-129	Capacidad emocional y social muy alta. Muy bien desarrollada.
110-119	Capacidad emocional y social alta. Bien desarrollada.
90-109	Capacidad emocional y social adecuada. Promedio.
80-89	Capacidad emocional y social baja. Mal desarrollada. Necesita mejorarse.
70-79	Capacidad emocional y social muy baja. Necesita mejorarse considerablemente.
69 y menos	Capacidad emocional y social atípica y deficiente. Nivel de desarrollo marcadamente bajo.

Fuente: Baron, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc. Estandarizado por: Ugarriza-Chávez, N., y Pajares-Águila, L. (2005)

El coeficiente de confiabilidad obtenido mediante el método test-retest oscila entre .77 y .88. La Tabla 1 presenta los coeficientes de consistencia interna (Alfa de Cronbach) para la forma abreviada por grupos de edad y sexo.

Tabla 2. Coeficientes de consistencia interna del Inventario Baron ICE: NA – Forma abreviada

	7 a 9 años	10 a 12 años	13 a 15 años	16 a 18 años
Varones				
Intrapersonal	.23	.41	.46	.56
Interpersonal	.58	.58	.58	.58
Adaptabilidad	.67	.72	.74	.72
Manejo del estrés	.65	.62	.70	.67
C.E. Total	.66	.72	.70	.77
Mujeres				
Intrapersonal	.27	.46	.47	.58
Interpersonal	.50	.60	.59	.58
Adaptabilidad	.65	.70	.72	.80
Manejo del estrés	.66	.72	.72	.71
C.E. Total	.64	.73	.73	.73

Fuente: Baron, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc. Estandarizado por: Ugarriza-Chávez, N., y Pajares-Águila, L. (2005)

APGAR Familiar. Es un instrumento diseñado por Smilkstein (1978), el cual evalúa el estado funcional de la familia. El APGAR Familiar evalúa cinco funciones básicas de la familia: Adaptación, Participación, Gradiente de Recurso personal, Afecto y Recursos. Este instrumento se divide en dos cuestionarios, de los cuales uno se aplica en padres de familia y el otro en niños. El primero de ellos evalúa la funcionalidad de la familia según los padres, consiste en nueve ítems con las siguientes opciones de

respuesta: nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre y siempre. Los rangos de interpretación se clasifican en cuatro niveles de funcionalidad, entre ellos: función familiar normal (de 17-20 puntos), disfunción leve (de 16-13 puntos), disfunción moderada (de 12-10 puntos) y disfunción severa (de 9 puntos o menos). El segundo cuestionario es aplicado en niños, el cual consta de cinco ítems y se responde con una de las siguientes opciones: casi siempre, algunas veces y casi nunca. Este cuestionario arroja tres niveles de funcionalidad, los cuales se obtienen a través de la suma de las puntuaciones de los ítems. Los tres niveles de funcionalidad son: función familiar normal (de 7-10 puntos), disfunción moderada (de 4-6 puntos) y disfunción severa (de 0-3 puntos). El APGAR Familiar se aplicó en múltiples investigaciones, mostrando índices de confiabilidad que oscilaban entre 0.71 y 0.83 (ver Apéndice B).

3.4 Procedimiento

La presente investigación se desarrolló en dos Instituciones Educativas de nivel primaria, las cual fueron seleccionadas por disponibilidad. Las escuelas primarias José María Morelos y Pavón (turno matutino) conformó el grupo experimental, mientras que la escuela primaria Leona Vicario (turno vespertino) conformó el grupo control; ambas se sitúan en una zona rural del poblado de Huazulco, municipio de Temoac, Mor.

Inicialmente, se buscó autorización por parte de las autoridades correspondientes (director de la escuela y padres de familia) para el desarrollo de la presente investigación. Una vez obtenidos los permisos pertinentes para el desarrollo del presente estudio, se convocó a una reunión con los profesores responsables de los grupos seleccionados, y se les facilitó un informe detallado sobre los objetivos del mismo. En esta reunión se les entregó a los profesores la carta de consentimiento informado para la participación de los niños y el cuestionario del APGAR Familiar, el cual debía ser contestado por los padres de familia de los participantes y por los niños. Al final, decidieron participar en el estudio un total de 407 niños. Posteriormente, se conformaron dos grupos (experimental y control). Los 264 niños pertenecientes al

turno matutino conformaron el grupo experimental y los 143 niños del turno vespertino formaron parte del grupo control.

La primera fase del estudio consistió en la evaluación de la IE con la aplicación de un pre-test, de Baron ICE: NA. Al mismo tiempo, se aplicó el APGAR Familiar, el cual mide el nivel de funcionalidad familiar, este test se realizó de manera colectiva dentro del aula en el horario habitual de clases en una única oportunidad. La segunda fase del estudio consistió en la aplicación del PIE, el cual se llevó a cabo en sesiones diarias de una hora aproximadamente por cada grupo. El programa se llevó a cabo durante 12 semanas, tomando en cuenta días festivos y no laborales, haciendo un total de 130 horas (ver Apéndice E). Se hace hincapié que se realizaron de dos a tres sesiones por día con sus respectivos grupos. Al finalizar el PIE se utilizaron cuatro semanas para la aplicación del inventario de Baron ICE: NA post-tratamiento para el turno matutino y vespertino.

3.5 Análisis de datos.

Los datos obtenidos se analizaron con el programa SPSS versión 23.0. Se realizó una prueba *U* de Mann-Whitney para comparar los valores del APGAR familiar de padres y de niños entre el grupo control y el grupo experimental. Se utilizó una prueba *t* para muestras independientes para analizar la puntuación promedio del Inventario Baron entre los grupos. Se realizó la prueba de Kruskal–Wallis y ANOVA de una vía para explorar con más detalle las diferencias entre los subgrupos de edad tanto en el grupo control como en el grupo experimental en las puntuaciones del APGAR y del Inventario Baron. Para comprobar el efecto del programa se empleó una prueba *t* de medidas repetidas en cada grupo, comparando las puntuaciones obtenidas en el Inventario Baron antes y después del tratamiento. La significación estadística adoptada fue $p < .05$.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

No existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control en el APGAR familiar para niños ($U = 17574$, $p = 0.198$), aunque el APGAR familiar para padres fue mayor en el grupo experimental respecto al grupo control ($U = 16360.5$, $p = 0.02$). La prueba estadística Kruskal–Wallis muestra que no existen diferencias significativas entre los tres subgrupos de edad del grupo experimental tanto en el APGAR familiar para niños ($\chi^2 (2) = 1.96$, $p = .38$) como para padres ($\chi^2 (2) = 1.76$, $p = 0.42$). Tampoco existen diferencias significativas entre los tres subgrupos de edad del grupo control en el APGAR familiar para niños ($\chi^2 (2) = 5.23$, $p = 0.07$) ni para padres ($\chi^2 (2) = 0.24$, $p = 0.89$) (ver Tabla 3).

Tabla 3. Características clínicas y sociodemográficas de los grupos.

	Grupo control			Grupo experimental		
	7 a 8 años	9 a 10 años	11 a 12 años	7 a 8 años	9 a 10 años	11 a 12 años
Sexo (masculino/femenino)	19/26	27/22	28/21	53/52	49/53	30/27
Edad	7.62	9.57	11.31	7.49	9.47	11.39
APGAR para niños	2.29	2.51	2.63	2.30	2.45	2.47
APGAR para padres	2.67	2.71	2.63	2.89	3.01	2.75

En la Tabla 4 se observan las puntuaciones obtenidas por el grupo experimental y el grupo control en el Inventario Baron al inicio del tratamiento. No existen diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental ($t = 0.46$, $p = .65$). Al comparar los dos grupos por rangos de edad se observa que no existen diferencias significativas en niños de 7 a 8 años ($t = 0.78$, $p = .35$), al igual que en los niños de 9 a 10 años ($t = 0.03$, $p = .97$) y de 11 a 12 años ($t = -0.042$, $p = .97$). Tampoco hubo diferencias significativas entre los diferentes subgrupos de edad en el mismo grupo experimental [$F (2,401) = 0.305$, $p = 0.74$] así como en el grupo control [$F (2,401) = 0.388$, $p = 0.69$].

Tabla 4. Puntuaciones del Inventario de Baron pre-tratamiento

Subgrupos	Grupo control			Grupo experimental		
	N	M	DT	N	M	DT
7-8 años	45	64.09	16.37	105	67.07	23.20
9-10 años	49	65.24	15.25	102	65.34	17.34
11-12 años	49	67.29	12.44	57	67.18	14.21

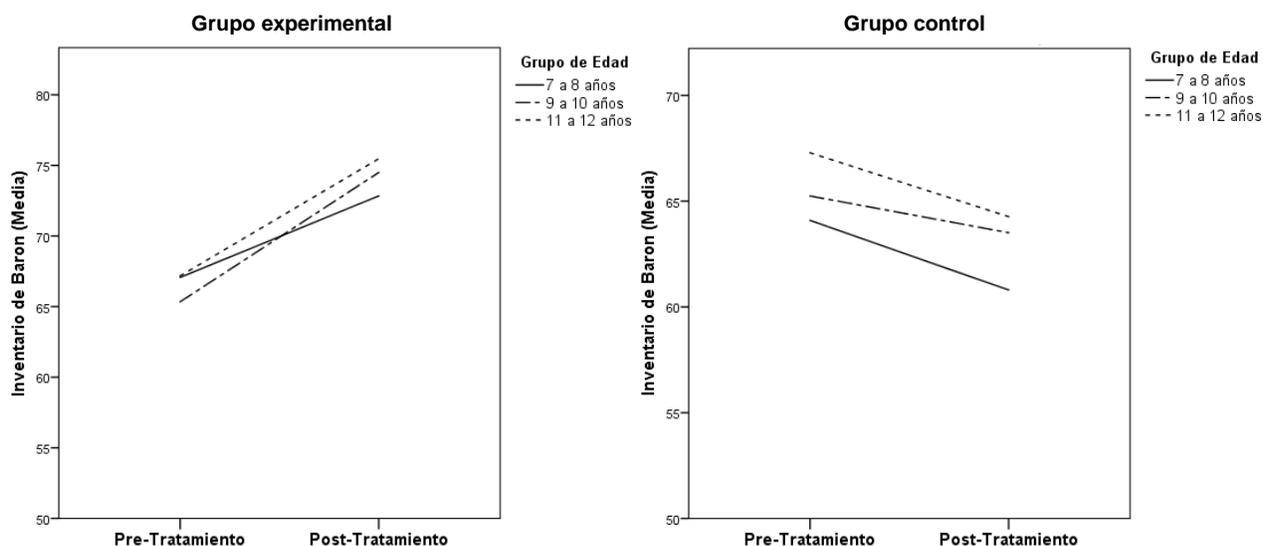
En la Tabla 5 se observan las puntuaciones obtenidas por el grupo experimental y el grupo control en el Inventario Baron después del tratamiento. Las puntuaciones del grupo experimental son significativamente mayores respecto al grupo control ($t = 7.28, p < 0.01$), existiendo diferencias significativas en los niños de 7 a 8 años ($t = 4.16, p < 0.01$), de 9 a 10 años ($t = 4.46, p < 0.01$) y de 11 a 12 años ($t = 4.36, p < 0.01$). No hubo diferencias significativas entre los diferentes subgrupos de edad del mismo grupo experimental ($F(2,401) = .69, p = .51$) así como del grupo control ($F(2,401) = .708, p = .49$).

Tabla 5. Puntuaciones del Inventario de Baron post-tratamiento

Subgrupos	Grupo control			Grupo experimental		
	N	M	DT	N	M	DT
7-8 años	45	60.80	17.10	105	72.84	15.89
9-10 años	49	63.51	18.61	102	74.50	11.50
11-12 años	49	64.27	13.85	57	75.47	12.58

Al comprobar el efecto del programa se observa que el grupo experimental mostró un aumento significativo de la IE posterior al tratamiento ($t = -7.53, p < .01$), existiendo diferencias significativas en los niños de 7 a 8 años ($t = -3.38, p < 0.01$), de 9 a 10 años ($t = -5.02, p < 0.01$) y de 11 a 12 años ($t = -6.87, p < 0.01$). En cambio, el grupo control mostraron un decremento significativo de la IE posterior al tratamiento ($t = 4.20, p < .001$), existiendo diferencias significativas sólo en los niños de 7 a 8 años ($t = 2.86, p < 0.01$) y de 11 a 12 años ($t = 2.85, p < 0.01$) (Ver Figura 1).

Figura 1. Puntuación en el Inventario de Baron pre-tratamiento y post-tratamiento.



En la Figura 1 se observan las puntuaciones promedio de las medias obtenidas con el inventario de Barón antes y después del tratamiento para cada grupo analizado. En la gráfica del lado izquierdo se observan los resultados obtenidos en el grupo experimental. En el pretratamiento se obtuvo una media de 66.53 con la que partieron los niños antes de la aplicación del Programa de IE; después del tratamiento la puntuación subió, teniendo un incremento significativo en el promedio de IE en la aplicación del post test, con una media de 74.27.

Mientras tanto, en la gráfica del lado derecho se observa lo contrario, ya que el grupo control inicio con una media de 65.86 y terminó con una media de 62.86 después de la aplicación del post test, mostrando un decremento de la IE, sin embargo se mantiene dentro del mismo rango de IE deficiente, por lo tanto, se demuestra que la aplicación de un programa enfocado en la IE incrementa las habilidades de la IE, mientras que la falta de aplicación puede generar una leve disminución de la misma. Asimismo, se puede observar que la edad dentro de ambos grupos no es un predictor de la capacidad de IE al no mostrar una diferencia significativa, pues todos los grupos de edad dentro del grupo experimental tuvieron un incremento en su puntuación, y los grupos de edad de entre 7- 8 años y de 11- 12 años dentro del grupo control tuvieron un descenso de sus puntuaciones.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1 Discusión

En relación con el tema de IE, Goleman (1995) y Lantieri (2009) sugieren que es importante dotar a los niños de aptitudes sociales y emocionales además de la preparación académica que comúnmente se les da, ya que al enseñarles a los niños estas herramientas, estarán mejor preparados para afrontar los acontecimientos del día a día. La investigación descrita a lo largo de esta tesis nace del interés por conocer el término de IE y el efecto que tendría la aplicación de un PIE en los estudiantes de educación básica. La finalidad de esta investigación fue estimular, potencializar y consecuentemente incrementar la IE en niños entre 7-12 años.

En virtud de los resultados obtenidos del pre y postest del Inventario Baron ICE: NA y tras la realización del PIE basado en el modelo de IE de Goleman (1995) se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control. Los alumnos del turno matutino, que conformaron el grupo experimental, mostraron un incremento general de las habilidades emocionalmente inteligentes, como son las habilidades intrapersonales (reconocimiento y monitoreo de las emociones), interpersonales (empatía, sintonización con lo que otros quieren o necesitan), adaptabilidad (interacción acorde con los demás) y manejo del estrés (habilidades de retraso de la gratificación, control de impulsos y habilidades para entrar en un estado de relajación). En suma, los resultados de la presente investigación de tesis son consistentes con otros estudios (Ruiz-Aranda et al., 2012; Páez-Cala y Castaño, 2015; Ferrándiz-García y Celdrán-Baños, 2012; Soledad-Acosta et al., 2012; Castillo y Greco, 2014; Suarez y Mendoza, 2008; Libre-Guerra et al., 2015; López-Bayas, 2014; Berger et al., 2014) que utilizan a la IE dentro de un contexto escolar.

Los resultados de la presente investigación muestran la importancia de estudiar las características emocionales de los niños en contextos carentes de afecto, así como problemáticas tanto en el ámbito familiar, como en el social, ya que antes de manifestar habilidades interpersonales, primero deben hacerlo a nivel intrapersonal; es decir, conocerse a sí mismos es la base para entender a los demás; por lo tanto, educar las

emociones es el primer paso para generar un aprendizaje emocional complejo. Con la aplicación del PIE se trabajó el primer eje del modelo de IE de Goleman (1995), la autoconciencia emocional. Se les enseñó a los niños como identificar las emociones básicas, las características faciales que componen a cada emoción, y cómo reconocer esas emociones en ellos mismos y después en sus compañeros y familiares. Los resultados de esta estimulación y alfabetización emocional se vieron reflejados en los resultados de la evaluación post-test de IE.

Suarez y Mendoza (2008) buscaron desarrollar las relaciones interpersonales e intrapersonales en adolescentes con la finalidad de incrementar su IE, sin embargo, no lograron que sus participantes adquirieran las habilidades indispensables para el desarrollo completo de la IE. En sus resultados explicaron que las posibles causas de esto serían: la falta de apoyo por el instituto, y la falta de capacitación en los docentes. Así mismo, recomendaron hacer un seguimiento más detallado y la realización de talleres con padres de familia. Por otro lado, los resultados obtenidos en la presente investigación muestran que los niños sí lograron adquirir y aprendieron a desarrollar y controlar sus emociones a través de las actividades con las cuales se trabajó en los diferentes grupos de edad.

La presente investigación también coincide con el trabajo de Ferrándiz-García y Celdrán-Baños (2012), quienes, tras la terminación del PIE, lograron mejorar la habilidad en el reconocimiento de emociones, haciendo hincapié en la importancia que tiene esta habilidad como paso inicial para desarrollar plenamente la IE, ya que para llegar a entender y controlar las propias emociones y las de los demás, resulta indispensable saber etiquetar y discernir entre una emoción y otra. Ferrándiz-García y Celdrán-Baños (2012) buscaron introducir a la IE en el contexto escolar, con la finalidad de desarrollar en los alumnos habilidades que permitieran el reconocimiento de emociones, dentro de un programa didáctico como parte del currículo escolar. Los resultados finales determinaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el grupo experimental.

Los resultados de la presente investigación coinciden con los encontrados por Ruiz-Aranda et al (2012), quienes, tras la aplicación de un programa de intervención,

evidenciaron la mejora de IE en los estudiantes en comparación con los del grupo control. Los estudiantes que participaron dentro del programa obtuvieron en general un puntaje significativamente positivo en las habilidades emocionales como el manejo de emociones, el autoconocimiento emocional, la adaptabilidad, la empatía y el manejo del estrés. Por su lado, Fernández-Berrocal et al. (2012) encuentran que tras la realización del programa Proyecto INTEMO basado en el modelo BASE de Mayer y Salovey (1997) hubo una disminución en los niveles de depresión, ansiedad, tipicidad, somatización, estrés social y un aumento en el nivel de autoestima medido con el *Behavior Assessment System for Children and Adolescents* (BASC). A pesar de que ambas investigaciones implementan un PIE para estudiantes de primaria con un pretest y un posttest, en dicho estudio se consideraron otras variables adicionales en los diferentes grupos: CI, reconocimiento de emociones mediante imágenes, reconocimiento de emociones en situaciones contextuales, reconocimiento de emociones total y tiempo de resolución.

La investigación llevada a cabo por Berger et al. (2014) es similar a la presente investigación, ambas investigaciones implementaron un PIE para mejorar las competencias emocionales en los niños, específicamente en las habilidades interpersonales e intrapersonales del aprendizaje socioemocional basándose en el modelo de Mayer y Salovey (1997). Aunque sus resultados coinciden con la premisa de que un programa de intervención es beneficioso para el desarrollo de la IE, hubo factores que posiblemente influenciaron en el grado de efecto que pudo tener el programa BASE. Los resultados del estudio arrojaron que, a excepción de la integración social y el clima escolar, las demás variables socioemocionales (autoestima, bienestar socioemocional y rendimiento académico) correlacionaron positivamente entre ellas, dejando una diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control. Si bien se capacitó al personal docente para la realización del programa BASE, el monitoreo fue a distancia y no se volvió a dar más capacitación durante los siete meses en los que se llevó a cabo el programa.

Respecto a los instrumentos utilizados en la presente investigación, el Inventario Baron ICE: NA permitió determinar el grado de nivel de IE que presentaban los niños previamente a la aplicación del Programa y posterior a su aplicación. En cambio, el APGAR Familiar se utilizó con la finalidad de analizar el grado de funcionalidad del sistema familiar como un predictor para una IE elevada y estable, sin embargo, no se presentaron diferencias significativas tanto en los niños como en los padres de familia, lo que permitió al estudio partir de características emocionales y funcionales iguales.

La investigación de López–Bayas (2014) buscó determinar cómo la disfunción familiar influye en el desarrollo de la IE en los niños. En sus resultados concluyó que la disfunción familiar, inestabilidad emocional, desestructuración familiar, falta de comunicación, etc. puede ser la causante directa de que los niños tengan una IE baja y a futuro puedan causar diversas dificultades para un desarrollo adecuado. Los resultados del APGAR Familiar de la presente investigación arrojaron resultados similares a la investigación de López–Bayas (2014), con porcentajes altos de disfunción familiar moderada a severa. Sin embargo, en la presente investigación se controló la función familiar como una variable que pudo haber influido en los resultados, ya que ambos grupos no mostraron diferencias significativas en el APGAR Familiar antes del tratamiento.

Castillo y Greco (2014), elaboraron una investigación cuyo objetivo consistió en describir las características de las habilidades cognitivas implicadas en la IE de un grupo de niños y niñas, basándose en sus características y necesidades del contexto en el cual se desarrollan. Esta investigación mostró datos de que la familia y el grupo de pares son un aspecto importante como generadores de alegría y fuentes de satisfacción. A partir de los resultados es posible pensar que la funcionalidad familiar no es una variable importante ni determinante para el desarrollo de una IE estable a futuro, en comparación con las demás investigaciones, pues pese a que los resultados obtenidos a través de la aplicación del APGAR tanto en los niños como en los padres de familia, eran completamente disfuncionales, los niños a los cuales se les aplicó el PIE, elevaron sus habilidades y capacidades de control emocional, por lo tanto, la

funcionalidad del sistema familiar puede no estar relacionado con la IE ni tampoco ser determinante para su desarrollo a futuro.

En el estudio de Libre–Guerra et al. (2015), se demostró que las habilidades emocionales generan un aprendizaje propio para reconocer y controlar emociones, sino que la IE está relacionada de cierta manera con el rendimiento académico. Sin embargo, no es un predictor para el éxito profesional individual, pues existen otras variables que influyen en el desarrollo de la misma, como son las respuestas actitudinales y conceptuales del alumno con relación a cada materia, la dinámica de clase, el profesor, el grado de participación e implicación del estudiante, entre otras. En la presente investigación de tesis, no se evaluó el rendimiento académico en los estudiantes, lo que si se observó fue que los niños con mayor maduración de sus procesos psicológicos, es decir, aquellos niños que fueron más activos, participativos y tenían un pensamiento más abstracto que los otros niños de su grupo de edad, realizaron las actividades del programa con mayor facilidad y sirvieron como guías para los otros niños.

Los mismos resultados fueron encontrados por Páez-Cala y Castaño-Castrillón (2015), quienes efectuaron un estudio en 263 estudiantes de la Universidad de Manizales de diferentes áreas: medicina, psicología, administración, economía, ingeniería, comunicación social y derecho. El estudio se basó en la posible relación entre la IE y el rendimiento académico. Los resultados de Páez-Cala y Castaño muestran la relación de ambas variables, afirman que la IE es relevante para desempeñarse eficientemente no solo dentro de un contexto escolar, sino que también repercute en la función que se desempeñe como profesionalista en un futuro. Observaron que los estudiantes de medicina de semestres avanzados tenían un CE más alto que sus compañeros de semestres iniciales o de otras carreras. Es decir, que entre mayor capacidad tenga un médico para establecer empatía con sus pacientes, mayor será su capacidad de entender sus síntomas, por lo que su diagnóstico será más certero, lo que otorga credibilidad y garantizará que el paciente se adhiera al tratamiento (Páez-Cala y Castaño-Castrillón, 2015). Los resultados de ambos estudios sugieren que las competencias emocionales son un predictor importante para el éxito

de vida, y corroboran que el CE puede ser desarrollado y a diferencia del CI se puede incrementar y fortalecer.

Acerca de la teoría que respalda a los resultados es importante enfatizar que tras la realización del PIE se pudo observar diferentes comportamientos y respuestas en cuanto al desarrollo emocional en el niño. Salovey, Mayer, Daniel Goleman, Vygotsky y Piaget coinciden en que la madurez cognitiva es esencial para que el niño llegue a un proceso psicológico emocionalmente alto (nivel de IE alta). En otras palabras, los niños que se encontraban dentro de un mismo grupo de edad, pero con procesos psicológicos más integrados, fueron los niños que mostraron mayor facilidad para desarrollar las actividades del programa.

De acuerdo con Mayer y Salovey (1990), los infantes y los niños aprenden a identificar sus propias emociones las cuales aparecen tempranamente en su vida. El niño en desarrollo comienza a reconocer la existencia de lo complejo, es decir, que a medida que va creciendo el niño se irá percatando de las diferentes situaciones y problemáticas a las que se enfrentará, así como un mundo de emociones y acciones que conllevan un pensamiento más abstracto. Es aquí donde se observa la línea de pensamiento y los comportamientos de los niños que integraron el grupo experimental.

Tal como lo muestra Vygotsky en su teoría de desarrollo social, aquellos niños que aún no llegan al grado de maduración necesaria para su edad, se les da apoyo, manteniendo a los niños dentro de un entorno en el cual se les rodea de sus iguales y de personas más capaces o guías que les permitan aprender a desarrollar sus habilidades paulatinamente, lo cual denominó ZDP. De acuerdo con esta teoría, un individuo puede llegar a aprender y alcanzar alguna habilidad con la ayuda de otra persona. Por lo tanto, las emociones también pueden aprender a manejarse a través de un guía y tras la socialización con los demás.

Al estar trabajando las actividades del segundo bloque, enfocadas en la regulación emocional se pudo observar que había niños que, si bien tenían dificultades identificando sus emociones, también les era muy difícil regularlas. Goleman hace hincapié a la necesidad que hay para regular las emociones a través de la psicoterapia

o medicación, cuando éstas llegan a desbordarse, ya que pueden ser emociones desmesuradas y perjudiciales para el bienestar del individuo. De aquí irradia la necesidad de enseñarles a los niños el grado apropiado de regulación de una emoción. Durante la realización del PIE varias de las actividades desarrolladas con los niños fueron enfocadas en explicarles las emociones básicas, cómo se manifiestan, cómo identificarlas, y en qué situaciones una emoción podría no ser adecuada o no estar manifestándose de la manera más apropiada.

5.2 Conclusiones

Una vez analizados los resultados, se aceptan las hipótesis de trabajo, las cuales predicen que los niños que recibieron el PIE tendrían mayores niveles de IE, posterior a la aplicación del programa, en comparación con los niños que no recibieron el programa. Los niños a los cuales se les aplicaron las actividades del PIE elevaron sus niveles de IE; por el contrario, los niños que formaron parte del grupo control, obtuvieron valores bajos, incluso, en la segunda aplicación del instrumento de evaluación, dichos valores estuvieron por debajo de sus valores previos.

Los resultados posteriores a la aplicación del tratamiento indicaron que todos los subgrupos de edad del grupo experimental mostraron un aumento significativo de la IE en relación con el grupo control. Por lo tanto, en relación con la pregunta de investigación, se concluye que existe un efecto significativo en la IE en niños de 7 a 12 años a partir de la aplicación de un PIE, del poblado de Huazulco. Por tal razón, se puede concluir que el PIE basado en el modelo de IE de Goleman (1995) es un método confiable que genera y estimula la creación de habilidades emocionalmente inteligentes entre los niños de 7 a 12 años.

A pesar de que los hallazgos encontrados fueron positivos, esta investigación no está exenta de limitantes y futuras mejoras. Entre estos limitantes y mejoras está el tiempo empleado para el PIE, ya que un programa más extenso daría apertura para enriquecer las actividades con los niños. Si se contará con más tiempo se podrían realizar más actividades enfocadas en los ejes específicos del modelo de IE de

Goleman como son: el autoconocimiento emocional, el manejo de emociones, la automotivación, la empatía y el manejo de relaciones. Así mismo, se podrían realizar talleres para capacitar a los docentes y a los padres de familia con el fin de que puedan estimular y potencializar la IE en los niños.

El seguimiento a esta línea de investigación podría generar la implementación de Programas de IE en los diferentes ámbitos y niveles educativos, con la finalidad de introducirlos como parte del currículo escolar, tal como lo han llevado a cabo países como Estados Unidos y España, por mencionar algunos. Así mismo, se podrían realizar investigaciones que analicen diferentes variables, como el rendimiento académico, la influencia de la familia, tipos de crianza, género, enfermedades, entre otros. Parte de la responsabilidad de las instituciones educativas es formar seres humanos académicamente inteligentes y sobresalientes, con la finalidad de que cada uno de ellos, a través de su esfuerzo y desarrollo de habilidades, tengan un futuro lleno de éxito laboral, social y personal.

Por otra parte, se sugiere que tras la aplicación de un PIE se realice un estudio de seguimiento seis meses después para verificar si los cambios producidos con el programa pueden ser mantenidos con el tiempo. El tema de la IE es muy amplio y se pueden realizar diferentes tipos de investigaciones, como podrían ser estudios longitudinales, en contraste con la presente investigación que es de tipo transversal. Un estudio longitudinal permitiría ver a largo plazo, de manera mucho más detallada, los beneficios de un PIE en la población mexicana.

Para los investigadores, psicólogos, profesores, entre otros, podría ser beneficioso el uso de Instrumentos que permiten el análisis de la IE, como el Inventario Baron ICE: NA (EQi-YV Baron Emotional Quotient Inventory), así como el APGAR FAMILIAR, ya que pueden brindar información importante sobre los niveles y capacidades de la IE en personas de entre los 7 a los 18 años de edad, y la funcionalidad familiar, además de que son de fácil aplicación y calificación, pueden ser usados de manera individual y grupal, y sus resultados pueden generar tanto análisis globales como por escalas a nivel individual.

Podría ser importante también, la capacitación a profesores interesados en el desarrollo de este tema, reforzando no sólo sus capacidades académicas, sino generando en ellos habilidades que les permitan sobrellevar los eventos cotidianos, tanto a nivel personal como laboral, ayudando en un futuro a sus alumnos. Los padres de familia, podrían ser involucrados en el análisis de las emociones de sus hijos, para apoyarlos ante las situaciones que se les presenten a nivel familiar o individual, permitiendo así conocer las emociones y los estados por los que pasan sus hijos a lo largo de su desarrollo.

REFERENCIAS

- Baron, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bello-Dávila, Z., Rionda-Sánchez, H., y Rodríguez-Pérez, M. (2010). La inteligencia emocional y su educación. *Varona* (51), pp.36-43.
- Berger, C., Milicic, N., Torretti, A., y Alcalay, L. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46 (3) 169-177.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19 (3), 95-114.
- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López Cassa, E., Pérez Gonzales, J. C., Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona, España: Hospital Sant Joan de Deu.
- Borkovec, T. D., & Costello, E. (1993). Efficacy of applied relaxation and cognitive-behavioral therapy in the treatment of generalized anxiety disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61 (4), 611-619.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque sociocultural. *Educere*, 5 (13), 41-44.
- Castillo, K., & Greco, C. (2014). Inteligencia emocional: un estudio exploratorio en escolares argentinos de contextos rurales. *Revista de Psicología*, 23 (2), 116-132.
- Benjet, C., Borges, G., Medina-Mora, M. E., Méndez, E., Fleiz, C., Rojas, E., & Cruz, C. (2009). Diferencias de sexo en la prevalencia y severidad de trastornos

psiquiátricos en adolescentes de la Ciudad de México. *Salud Mental*, 32 (2), 155-163.

Ferrándiz-García, C., & Celdrán-Baños, J. (2012). Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (28), 1321-1342.

De la Barrera, M., Donolo, D., Soledad-Acosta, L., y González, M. (2012). Inteligencia emocional y ambientes escolares: una propuesta psicopedagógica. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17 (1), 63-81.

Gardner, H. (1993). *Estructuras de la Mente*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: Lo que todo estudiante debería aprender*. Barcelona, España: Paidós.

García, C. (2013). *Las emociones en la infancia: una guía de orientación para el 1er ciclo de ed. infantil*. Barcelona, España: Edúkame.

Garmendia-Iturrioz, I. (2008). *Inteligencia Emocional: Anexos de educación primaria, 1er ciclo, 6-8 años*. Gipuzkoa, España: Gipuzkoako Foru Aldundia.

Garmendia-Iturrioz, I. (2008). *Inteligencia Emocional: educación primaria, 1er ciclo, 6-8 años*. Gipuzkoa, España: Gipuzkoako Foru Aldundia.

Garmendia-Iturrioz, I. (2008). *Inteligencia Emocional: Anexos de educación primaria, 2do ciclo, 8-10 años*. Gipuzkoa, España: Gipuzkoako Foru Aldundia.

Garmendia-Iturrioz, I. (2008). *Inteligencia Emocional: educación primaria, 2do ciclo, 8-10 años*. Gipuzkoa, España: Gipuzkoako Foru Aldundia.

Garmendia-Iturrioz, I. (2008). *Inteligencia Emocional: Anexos de educación primaria, 3er ciclo, 10-12 años*. Gipuzkoa, España: Gipuzkoako Foru Aldundia.

- Garmendia-Iturrioz, I. (2008). *Inteligencia Emocional: educación primaria, 3er ciclo, 10-12 años*. Gipuzkoa, España: Gipuzkoako Foru Aldundia.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Barcelona, España: Editorial Kairos.
- Grewal, D., & Salovey, P. (2005). Feeling smart: The science of emotional intelligence. *American Scientist*, 93, 330–339.
- Kumschick, I. R., Beck, L., Eid, M., Witte, G., Klann-Delius, G., Heuser, I., Steinlein, R., & Menninghaus, W. (2014). Reading and Feeling: the effects of a literature-based intervention designed to increase emotional competence in second and third graders. *Frontiers in Psychology*. 5 (1448), 1-11. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01448
- Lantieri, L., y Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Madrid, España: Aguilar.
- Lantieri, L. (2014, 2, 1) Cultivating emotional intelligence in children at Happiness & Its Causes. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=AVnm27tkOu4>
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona, España: Ariel Planeta.
- Libre-Guerra, J. J., Prieto-Domínguez, A., García-Arjona, L., Díaz-Marante, J. P., Viera Machado, C., y Piloto Cruz, A. (2015). Influencia de la Inteligencia Emocional en los resultados académicos de estudiantes de las Ciencias Médicas. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 14 (2), 241-252.
- López, B., y Hipatia, M. (2014). *Disfunción familiar y su influencia en la Inteligencia Emocional en los niños de quinto año de básica que asisten a la escuela Luis Felipe Borja en el año lectivo 2013-2014 de la Parroquia Pishilata, Cantón Ambato*. (Tesis de Licenciatura inédita) Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador.

- Luz, M., Cala, P., Jaime, J., y Castrillón, C. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología Desde El Caribe. Universidad Del Norte*, 32 (2), 269-285.
- Macías, M. A., (2002). Las Múltiples Inteligencias. *Psicología desde el Caribe*. (10), 27-38.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional Intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and preventative psychology*, 4 (3), 197-208. doi: 10.1016/S0962-1849(05)80058-7
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). New York: Harper Collins.
- Molero-Moreno, C., Saiz-Vicente, E., Esteban-Martínez, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 30 (1), 11-30.
- Organización Mundial de la Salud. (2011) *Informe de la evaluación del sistema de salud mental en México utilizando el instrumento de evaluación para sistemas de salud mental de la Organización Mundial de la Salud*. Recuperado de: http://www.who.int/mental_health/who_aims_country_reports/who_aims_report_mexico_es.pdf
- Páez-Cala, M., y Castaño-Castrillón, J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32 (2), 268-285. doi:10.14482/psdc.32.2.5798
- Pallares, M. (2010). *Emociones y Sentimientos: Dónde se forman y cómo se transforman*. Barcelona, España: Marge Books.

- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, España: Labor S.A.
- Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Cabello, R., Palomera, R., & Berrocal, P. F. (2012). Can an Emotional Intelligence Program Improve Adolescents' Psychosocial Adjustment? Results from the INTEMO Project. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 40 (8), 1373–1379. doi: 10.2224/sbp.2012.40.8.1373
- Secretaria de Salud. (2006) *Informe nacional sobre violencia y salud*. Recuperado de: [https://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_Nacional-capitulo_II_y_III\(2\).pdf](https://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_Nacional-capitulo_II_y_III(2).pdf)
- Smilkstein, G. (1978). The family APGAR: A proposal for a family function test and its use by physicians. *Journal of Family Practice*, 6 (6), 1231-1239.
- Soledad-Acosta, L., Donolo, D. S., Barrera, M. L., y González, M. M. (2012). Inteligencia emocional y ambientes escolares: una propuesta psicopedagógica. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17 (1), 63-81.
- Spearman, C. (1923). *The nature of "intelligence" and the principles of cognition*. London, England: McMillan.
- Suárez, I., y Mendoza, B. (2008). Desarrollo de la inteligencia emocional y de la capacidad para establecer relaciones interpersonales e intrapersonales. *Laurus*, 14 (27), 76-95.
- Trujillo-Flores, M. M., y Rivas-Tovar, L. A. (2005) Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR: Revista de ciencias administrativas y sociales*, 15 (25), 9-24.
- Ugarriza-Chávez, N., y Pajares-Águila, L. (2005) Adaptación y estandarización del Inventario de inteligencia emocional de Baron-ICE: NA, en niños y adolescentes. *Persona* 8, 11-58.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Rangos de interpretación del Inventario Baron ICE: NA

Tabla 2. Coeficientes de consistencia interna del Inventario Baron ICE: NA – Forma abreviada

Tabla 3. Características clínicas y sociodemográficas de los grupos.

Tabla 4. Resultados de las medias del Inventario de Baron pretratamiento

Tabla 5. Inventario de las medias del Inventario de Baron post-tratamiento

ANEXOS

Anexo 1. Inventario Baron ICE: NA (versión abreviada)

Nombre: _____ Sexo: F/M Edad: _____ Grado: _____

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORIA DE LUGARES. Elige una, y solo **UNA** respuesta para cada oración y coloca una **X** sobre el número que corresponde a tu respuesta.

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1.	Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
2.	Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
3.	Me gustan todas las personas que conozco.	1	2	3	4
4.	Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
5.	Me molesto demasiado por cualquier cosa.	1	2	3	4
6.	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
7.	Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
8.	Peleo con la gente.	1	2	3	4
9.	Tengo mal genio.	1	2	3	4
10.	Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
11.	Nada me molesta.	1	2	3	4
12.	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4
13.	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
14.	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
15.	Debo decir siempre la verdad.	1	2	3	4
16.	Puedo tener muchas maneras de responder a una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	3	4
17.	Me molesto fácilmente.	1	2	3	4
18.	Me agrada hacer cosas para los demás.	1	2	3	4

19.	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas	1	2	3	4
20.	Pienso que soy el/la mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
21.	Para mí es fácil decirle a las personas cómo me siento.	1	2	3	4
22.	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
23.	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	1	2	3	4
24.	Soy bueno(a) resolviendo problemas.	1	2	3	4
25.	No tengo días malos.	1	2	3	4
26.	Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.	1	2	3	4
27.	Me disgusto fácilmente.	1	2	3	4
28.	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	1	2	3	4
29.	Cuando me molesto actúo sin pensar.	1	2	3	4
30.	Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no dicen nada.	1	2	3	4

Anexo 2. APGAR Familiar para niños

Nombre: _____ Sexo: F/M Edad: _____ Grado: _____

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORIA DE LUGARES. Elige una, y solo **UNA** respuesta para cada oración y coloca una **X** sobre el número que corresponde a tu respuesta.

PREGUNTA	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	CASI NUNCA
Cuando algo me preocupa, puedo pedir ayuda a mi familia.			
Me gusta la manera como mi familia habla y comparte los problemas conmigo.			
Me gusta como mi familia me permite hacer cosas nuevas que quiero hacer.			
Me gusta lo que mi familia hace cuando estoy triste, feliz, molesto, etc.			
Me gusta como mi familia y yo compartimos tiempo juntos.			

Anexo 3. APGAR Familiar para padres

Nombre del padre/madre: _____

Edad: _____ Sexo: F/M Estado civil: Soltero(a)/ Casado(a)/ Divorciado(a)

Nombre de su hijo(a): _____ Edad: _____ Grado: _____

Nombre de su hijo(a): _____ Edad: _____ Grado: _____

Lee cuidadosamente las siguientes preguntas, dinos cómo te sientes, piensas o actúas LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO. Elige una, y solo **UNA** respuesta para cada oración y coloca una **X** en la casilla que corresponde a tu respuesta. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas.

PREGUNTAS	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
¿Me satisface la ayuda que recibo de mi familia cuando tengo algún problema y/o necesidad?					
Me satisface cómo en mi familia hablamos y compartimos nuestros problemas.					
Me satisface cómo mi familia acepta y apoya mi deseo de emprender nuevas actividades					
Me satisface cómo mi familia expresa afecto y responde a mis emociones tales como rabia, tristeza, amor...					
Me satisface como compartimos en mi familia:					
1. el tiempo para estar juntos					
2. los espacios en casa					
3. el dinero					
¿Usted tiene un(a) amigo(a) cercano a quien pueda buscar cuando necesite ayuda?					
Estoy satisfecho(a) con el soporte que recibo de mis amigos(as)					

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES DE FAMILIA

Entiendo que mi hijo (a) participará en un estudio de investigación titulado: “PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL”, realizado por las pasantes de Psicología CUATE SUAREZ GLENDA LIS y GARCIA OCAMPO EVA ROSARIO, dentro de las instalaciones de la Escuela Primaria “General José María Morelos y Pavón”, ubicada en Huazulco, comunidad del municipio de Temoac, Morelos.

El estudio en mención tiene como objetivo realizar una evaluación de la Inteligencia Emocional a través del Inventario Emocional Baron ICE NA, esto con la finalidad de aplicar un Programa práctico y orientativo de Inteligencia Emocional, con el fin de lograr en nuestros niños y niñas entre los 7 y los 12 años de edad, el desarrollo de diversas habilidades de Inteligencia Emocional, las cuales mejorarán su rendimiento académico, disminuirán problemas de conducta y al mismo tiempo les permitirá resolver de una manera más adecuada las dificultades de la vida cotidiana.

Los datos sobre la participación de su hijo se tomarán de manera anónima por lo que serán confidenciales y únicamente utilizados en dicho estudio.

Nombre del alumno: _____

Nombre y firma del padre o tutor: _____

Anexo 5. Programa de Inteligencia Emocional

ACTIVIDADES PARA NIÑOS DE 7 A 8 AÑOS

BLOQUE 1: CONCIENCIA EMOCIONAL

Actividad #1: Fotos de emociones nuevas

Es importante que los niños y niñas conozcan sus sentimientos y emociones y que aprendan a afrontarlas de forma adecuada. Vamos a aprender diferentes sentimientos y emociones, ya que esta diferencia es buena y enriquecedora.

Objetivos:

- Afrontar las emociones de forma positiva
- Ser capaz de conocer las diferentes emociones observando diferentes fotos

Metodología: Se les mostrará a los alumnos y alumnas fotos con diferentes expresiones, cada uno de ellos deberán escoger una fotografía y observarla. Al final explican qué emoción les transmite, en qué parte del cuerpo sienten esa emoción y cómo la expresan. Es importante observar si todos los alumnos han sentido la misma emoción. Para finalizar, se pueden formar murales agrupando las fotos según las emociones.

Alimentos: enseñar fotos de distintos alimentos y comentar las emociones que les provocan.

Recursos: Fotos

Duración: 60 minutos

Orientaciones: Se puede utilizar cualquier grupo de fotos. También se pueden crear murales con los grupos de diferentes emociones. El aula de psicomotricidad puede ser adecuada para realizar el ejercicio porque ofrece un ambiente tranquilo y abierto. Asimismo, convendría poner música o apagar las luces.

Actividad #2: Adivinar emociones

Las emociones son habitantes del corazón, así como los pensamientos son habitantes de la mente. El corazón y el cuerpo se unen y, por tanto, podemos expresar diferentes emociones a través del cuerpo.

Objetivos:

- Darse cuenta de las emociones del resto
- Darse cuenta del lenguaje del cuerpo

Metodología: Se debe escribir en papelitos diferentes situaciones y se guardarán en una caja. Después el profesor o profesora toma uno y escenifica la situación. Para expresar emociones se puede utilizar el cuerpo y la cara, pero no la voz (haciendo ejercicios de mímica), los alumnos tratarán de adivinar dicha situación, se formarán dos equipos. Uno de los alumnos de cada equipo tratará de interpretar una situación y el equipo contrario deberá adivinarlo. El primero que lo adivine interpretará la siguiente situación. Para finalizar, en círculo, se comentan las diferentes situaciones escenificadas, expresando qué emociones les ha causado y como las han sentido.

Situaciones:

- Has estado mucho tiempo haciendo los deberes y cuando has ido a recogerlos alguien los ha roto
- Alguien de tu familia está muy enfermo/a
- Te quedas solo/a en casa
- Vas a viajar con tu madre y padre

Recursos:

- Papel
- Lápiz

- Caja

Duración: 60 minutos

Orientaciones: Las situaciones se pueden interpretar individualmente o en grupos. En caso de que se hagan de forma individual, prepararemos tantas situaciones como alumnos o alumnas haya en clase. En grupo, formaremos grupos de cuatro alumnos o alumnas. Fomentaremos la creatividad, explicando claramente las situaciones y mencionando únicamente aquello que no se puede hacer.

Actividad #3: Mis bolsas

Para conocernos a nosotros/as mismos/as, es imprescindible conocer tanto nuestros puntos débiles como nuestros puntos fuertes. La opinión del resto juega un papel fundamental en el autoconocimiento.

Objetivos:

- Explicar las emociones de cada uno/a
- Que cada uno/a se exprese tal y como es
- Decir a los y las demás lo que piensa cada cual de ellos y ellas.

Metodología: En esta actividad, previamente se guardan algunos juguetes pequeños dentro de una bolsa de tela (o plástico oscuro) para que los y las alumnas adivinen qué hay dentro. ¿Se puede adivinar lo que hay dentro viendo sólo lo de fuera?

A continuación, se describe la bolsa: “a veces nosotros y nosotras parecemos una cosa por fuera, pero por dentro somos otra cosa diferente”. De forma individual, meten la mano e intentar adivinar qué es lo que tocan. Después, sentados en círculo se le da la vuelta a la bolsa. Entonces ven si lo han adivinado o no. Para finalizar reflexionan y se les pregunta si han aprendido cosas nuevas sobre sus compañeros y compañeras.

Recursos:

- Juguetes pequeños
- Bolsa de papel
- Periódicos
- Tijeras, pegamento, pinturas...

Duración: 60 minutos

Orientaciones: Otra alternativa es repartirles bolsas de papel y revistas. Los alumnos y alumnas recortarán algunas fotos con las que se sientan identificados/as y decorarán las bolsas. Después se las intercambiarán. Finalmente, nos sentaremos en círculo y preguntaremos a los alumnos y alumnas si han aprendido cosas nuevas sobre sus compañeros y compañeras.

BLOQUE DOS: REGULACION EMOCIONAL

Actividad #4: Dibujando botellas

Las emociones son parte de la vida y su expresión se crea por medio de intensidades diferentes. Sus consecuencias pueden ser buenas o malas para nosotros y nosotras o para el resto. La regulación de la intensidad de las emociones nos ayuda a tener bajo control nuestra vida.

Objetivos:

- Entender que cada emoción tiene intensidades distintas
- Ver que todos y todas sentimos las mismas emociones
- Analizar las situaciones que provocan las distintas intensidades

Metodología: Para esta actividad se utilizan las emociones básicas (rabia, alegría, pena...) y se le asigna un color a cada una. Después se elige una de las emociones,

por ejemplo, la rabia (color rojo). Los niños crearán 4 grupos, se reparte a cada grupo una botella de agua llena. Cada grupo añade unas gotas de pintura en cada botella creando así intensidades distintas. Sentados y sentadas en círculo, se comenta que lo mismo ocurre con las emociones, es decir, que todos y todas sentimos las mismas emociones, aunque tal vez con intensidades distintas. A cada alumno y alumna se le asigna un folio en el que debe escribir en qué situaciones siente esa intensidad de emoción. Una vez terminado, se forma un círculo y se comparten las experiencias.

Recursos:

- Botellas
- Agua
- Pinturas
- Folios

Duración: 60 minutos

Orientaciones: El ejercicio se puede realizar con cualquier emoción. Los niños y niñas se dan cuenta de que lo que a una persona le produce una emoción con intensidad alta a otra persona puede producirle una emoción con intensidad baja.

Actividad #5: Semáforo II

A veces, ante situaciones determinadas, nuestras reacciones no son las más adecuadas para nuestra salud o la del resto. Mejorar la regulación de nuestras emociones supone tener dominio de nuestras reacciones y tener capacidad de expresarlas adecuadamente.

Objetivos:

- Aprender a dirigir las emociones adecuadamente
- Aceptar las emociones

- Regular las emociones

Metodología: Se hacen 2 semáforos diferentes, uno de color rojo, y el otro de color verde. Los niños se deberán colocar en círculo y presentar algunas situaciones (pueden ser dadas por el profesor o ellos pueden decir situaciones personales).

Situaciones:

- Mi hermano ha tomado el juguete sin permiso
- Mi hermana se ha reído de mí
- Mi padre ha tirado a la basura algunos papeles míos
- Mi amiga no me deja jugar con la pelota

Ante esas situaciones los alumnos y alumnas tendrán que dar diferentes alternativas (levantarán el semáforo rojo si es una alternativa inadecuada y verde si es adecuada). Entre todos y todas escribirán en la pizarra las diferentes alternativas adecuadas que existen, para que sepan que hay opciones diferentes. Hay que dejar a un lado las alternativas inadecuadas, subrayando que son dañinas.

Recursos:

- Cartulinas y pinturas

Duración: 60 minutos

Orientaciones: Las alternativas que sean adecuadas pueden escribirlas en cartulinas y colgarlas en las paredes.

Actividad #6: Representaciones

Ante una situación hay varias formas de actuar; cada forma de actuar tiene sus consecuencias y siempre hay una que es más adecuada. Conocer las posibles consecuencias nos ayuda a elegir la respuesta que más nos conviene.

Objetivos:

- Diferenciar pensamientos positivos y negativos
- Ver que siempre se puede sacar algo positivo de cada situación

Metodología: Cada alumno y alumna deberá tener dos cartulinas: en una de ellas dibujará un sol, y en la otra una nube. El profesor o profesora hace una lista de pensamientos negativos:

- No quieren jugar conmigo
- Este trabajo es muy difícil, no lo podré hacer
- Si llueve no podremos jugar con la pelota

Los alumnos y alumnas se dividen en grupos y representan las situaciones. Con ellas, tendrán los pensamientos positivos y negativos. Al terminar cada actuación, el alumno o alumna deberá hacer una valoración de la situación. Cuando sean positivas levanta la “tarjeta de sol” y cuando sean negativas la “tarjeta de nube”.

Al terminar, sentados en círculo, se hace una lista de las situaciones que pueden provocar pensamientos negativos. Es ahí donde se trata de concientizar y darse cuenta de que se pueden convertir en pensamientos positivos. Se pueden emplear los siguientes ejemplos:

- No quieren jugar conmigo..... voy a ir con otros/as amigos/as
- Este trabajo es muy difícil, no lo podré hacer..... Voy a intentar sacar este trabajo

- Si llueve no podremos jugar con la pelota..... vamos a jugar en el salón

Recursos:

- Situaciones para representar
- Tarjetas de sol y nube

Duración: 60 minutos

Orientaciones: Es importante subrayar que cada situación tiene su lado bueno y que de esta forma, aprendemos a vivir positivamente.

BLOQUE 3. AUTONOMÍA EMOCIONAL

Actividad #7: La caja mágica

Tener una buena imagen de nosotros/as mismos/as es imprescindible para nuestro bienestar. Conocernos, aceptarnos y querernos nos proporciona una mayor capacidad para hacerle frente a la vida. Ayudarles a los alumnos y alumnas a respetarse y a estimarse es una manera de empezar a construir una actitud tolerante hacia el resto. Aquellos niños y niñas que conocen bien sus cualidades y tienen autoestima tienen una concepción más clara del mundo, y sienten curiosidad respecto a los puntos de vista de las demás personas.

Objetivos:

- Considerar que somos únicos/as y especiales
- Fomentar una buena imagen de nosotros/as mismos/as
- Ser conscientes de los sentimientos agradables que tenemos y ser capaces de valorarlos
- Experimentar el conocimiento de uno/a mismo/a

Metodología: Los alumnos y alumnas se sientan en círculo y el profesor o profesora les hace la siguiente pregunta: *¿Quién es para nosotras y nosotros la persona más especial del mundo?* Se les da el tiempo necesario para responder y, seguidamente, se les dice lo siguiente: *Aquí tengo la caja mágica; cada uno de nosotros y nosotras deberá mirar dentro de la caja y sabrá quién es la persona más importante del mundo.* Para ello, en una esquina del aula se tiene una caja con un espejo dentro.

Los niños y niñas pasan individualmente por delante de la caja. El profesor o profesora observa sus reacciones, y si le parece oportuno, hace algún comentario. Antes de que vuelvan a su sitio, se les dice a los alumnos y alumnas que guarden en secreto lo que han visto. Cuando todos y todas hayan visto lo que hay en la caja, se reflexiona en conjunto:

- *¿Les ha gustado lo que vieron?*

- *¿Qué sintieron al verse en el espejo?*

- *¿Se han dado cuenta de quién es la persona más importante del mundo?*

Recursos:

- Caja
- Espejo

Duración: 60 minutos

Orientaciones: Es muy interesante realizar este ejercicio con los alumnos y alumnas de los primeros cursos de Educación Primaria.

Actividad #8: Lo elijo porque me gusta

No todas las personas pensamos y valoramos igual, pero debemos ser capaces de mantener lo que pensamos. Se deben tener en cuenta las opiniones del resto, escucharlas, así como intentar aprender algo de ellas.

Objetivos:

- Ser capaz de expresar los deseos y opiniones superando la presión de la opinión del resto.

Metodología: Se acomodan en el suelo algunas fotos traídas por el profesorado o el alumnado. Después los y las alumnas hacen un círculo alrededor. Cada cual toma la foto que más le gusta y se les da un momento para observar la foto con tranquilidad y pensar sobre ella. Tras cinco minutos, los alumnos y alumnas se acomodan de nuevo en círculo, e individualmente, explican por qué han elegido esa foto. Cada uno de los alumnos puede tomar la palabra para complementar los sentimientos y las emociones que se involucran con las imágenes escogidas por cada uno de ellos.

Recursos: Fotos

Duración: 60 minutos

Orientaciones: En vez de fotos, también podemos utilizar juguetes. Lo importante es que cada cual exprese su opinión.

BLOQUE 4. HABILIDADES SOCIALES

Actividad #9: El tren

En la medida que los niños y niñas crecen y se va potenciando la regulación de las emociones, facilitamos la empatía. Es imprescindible comprender las emociones del resto para desarrollar las relaciones sociales.

Objetivos:

- Comprender las emociones del resto.
- Fomentar la autoconfianza y la confianza hacia el resto.
- Comprender el lenguaje del cuerpo

Metodología: El profesor o profesora ordena a los alumnos que formen un tren. Cada uno de ellos forma una parte importante de la locomotora, algunos son los vagones, otros quienes conducen. Una vez formado el tren, se ponen de acuerdo con el conductor, formando un código que deben conocer todos, con la finalidad de que el tren pueda ser dirigido sin la necesidad de hablar.

Si los alumnos no pueden especificar un código para su tren, se les da la siguiente instrucción:

- Un golpe suave en la cabeza: adelante
- Dos golpes en la cabeza: atrás
- Un golpe en el hombro izquierdo: giro a la izquierda
- Un golpe en el hombro derecho: giro a la derecha
- Agarrarse la cintura con las dos manos: pararse

Los alumnos y alumnas se dividen en grupos pequeños según la cantidad de alumnos, aproximadamente 10 persona por tren, y así se forman varios trenes. Se colocan en fila agarrando a la persona compañera que tengan delante por los hombros. Todos y todas se vendan los ojos, menos la última persona de la fila, que será quien conduzca y dará las órdenes al resto para que el tren se mueva a lo largo del patio.

Finalmente, en círculo, se comenta cómo se han sentido realizando el ejercicio: *¿Qué diferencias notan? ¿Cómo se sienten al cerrar los ojos? ¿Cómo se sienten en grupo?*

Recursos:

- Pañuelos

Duración: 60 minutos

Orientaciones: Conviene que los alumnos y alumnas se intercambien los roles. El espacio debe ser adecuado: por ejemplo, el aula de psicomotricidad. Los golpes deben ser suaves. Otra alternativa es utilizar instrumentos musicales para guiar el tren.

Actividad #10: Gusano

El trabajo en equipo nos permite aprender a dar y recibir ayuda. El trabajo en grupo mejora la relación entre las personas del grupo. Cuando trabajamos en grupo, compartimos nuestra fuerza y conocimientos para la consecución de un objetivo. En entornos socializados, los alumnos y alumnas conocen la colaboración y gracias a ello conocen el mundo de los valores.

Objetivo: Aprender a trabajar en equipo

Metodología: Los alumnos y alumnas se colocan en dos filas. Se ponen de rodillas, y se toman por la cintura. Los dos equipos deben llegar a la meta, respetando las normas acordadas (no pueden soltarse, todas las personas forman un solo cuerpo). Se pueden poner obstáculos en el recorrido.

Recursos:

- Pelotas
- Piedras
- Cajas, etc.

Duración: 30 minutos

Orientaciones: Al principio, el recorrido puede ser fácil, y podemos ir complicándolo después con obstáculos. Para dificultar el ejercicio se pondrán en fila india, pero en lugar de estar de rodillas, estarán sentados/as.

BLOQUE 5. HABILIDADES DE VIDA Y BIENESTAR

Actividad #11: El regalo de Ander

Para ser feliz es fundamental lograr los objetivos personales marcados. Lograr los objetivos marcados nos provee de fuerza para seguir adelante.

Objetivos

- Darse cuenta de que debemos convertir los sueños en objetivos.
- Darse cuenta de que para lograr un objetivo se deben marcar unos pasos.
- Darse cuenta de que cuando logramos un objetivo podemos celebrarlo.

Metodología: Los niños deberán acomodarse en círculo, mientras que el profesor les lee el cuento de Ander y a continuación se comenta lo aprendido:

Es el cumpleaños de Ander. Su tía vive en el extranjero y le ha enviado una carta felicitándole y comentándole cuál es el regalo que le envía.

“Querido Ander. Me gustaría mandarte una planta, pero no es posible hacerlo por correo. Por tanto, te envío dinero para que compres la planta que tú desees. Eso sí, pide permiso a tu madre”

Cuando terminó de leer la carta, Ander corrió hacia su madre y le enseñó la carta. A su madre le parece bien que Ander comprara la planta, pero le pidió que pensara detenidamente los pasos que debería dar para cuidarla adecuadamente:

- Ponerla en un lugar adecuado

- *Comprar material de jardinería*

- *Material de trabajo, tijeras*

- *Selección de la planta interior o exterior*

Ander estaba contento preparando todo lo necesario para cuidar su planta. Sabía que implicaba mucho trabajo, pero estaba dispuesto a hacerlo.

Por fin, Ander fue con su madre a comprar la planta y en la tienda le dieron las recomendaciones pertinentes. Llegó a casa y la colocó en un sitio adecuado. Ander cuidaba a diario su planta y gracias a eso estaba muy bonita.

Al terminar el cuento, el profesor o profesora plantea preguntas, para iniciar con la reflexión.

Recursos:

- Cuento

Duración: 30 minutos

Orientaciones: Comentaremos los pasos que se deben dar para lograr un objetivo. Los alumnos y alumnas pueden hacer un dibujo relacionado con el cuento.

Actividad #12: Pirámide

Los hábitos saludables nos llevan a una vida equilibrada y adecuada.

Objetivos:

- Tener unos hábitos básicos saludables.
- Darse cuenta de los aspectos beneficiosos y perjudiciales para la salud.
- Darse cuenta de su responsabilidad a la hora de tomar decisiones saludables.

- Conocer las ventajas de una buena salud.

Metodología: El profesor o profesora reúne revistas de propaganda alimenticia. Los alumnos y alumnas se dividen en grupos de tres o cuatro personas. Se reparten las revistas y recortan alimentos, para debatir sobre cuáles hay que comer diariamente, cuáles de vez en cuando, etc.

Se hace una pirámide con los alimentos recortados: abajo los alimentos que se deben tomar a diario; en la siguiente fila los que se deben comer 2 o 3 veces a la semana, hasta llegar a los que hay que comer de vez en cuando.

Después, se cuelga la pirámide en clase, y se retroalimenta con los comentarios de los niños.

Recursos:

- Tijeras
- Periódicos
- Cola

Duración: Una sesión

Orientaciones: Es recomendable que los niños y niñas comiencen a conocer los alimentos saludables. Para ello también podemos preparar una lista de alimentos saludables.

ACTIVIDADES PARA NIÑOS DE 9 A 10 AÑOS

BLOQUE 1: CONCIENCIA EMOCIONAL

Actividad #13: Dado de las emociones

Todas las personas sienten emociones (desprecio, rechazo, ilusión, inquietud, confianza, miedo, enfado, envidia, vergüenza, tristeza y alegría). Pero muchas

veces no sabemos qué sentimos, no nos tomamos el tiempo necesario para darle nombre a lo que sentimos, no pensamos sobre ello. Además, no todos y todas tenemos que sentir lo mismo en la misma situación. En algunas situaciones algunos/as pueden sentir miedo, mientras que otras personas pueden sentir alegría.

Objetivos:

- Identificar distintas emociones
- Saber dar nombre a lo que sentimos
- Saber que en una misma situación podemos sentir emociones distintas

Metodología: Los alumnos y alumnas se acomodan en círculo en el suelo. Cada alumno y alumna, cuando sea su turno, lanza el dado en donde le saldrá el nombre de una emoción. El alumno entonces explica en qué momento siente o ha sentido esa emoción. Por ejemplo: si el dado marca “vergüenza”, el profesor o profesora preguntará: ¿Cuándo has sentido vergüenza? o Dime un momento en el que hayas sentido vergüenza. Con algunas emociones, tal vez, los alumnos y alumnas no puedan contestar al instante, por lo que, mientras encuentran una respuesta, el ejercicio puede seguir adelante, y más tarde, se les da la oportunidad de responder. Al terminar el ejercicio, es interesante hacer una reflexión sobre las ideas o dudas surgidas. Probablemente los alumnos se dan cuenta de que sienten varias emociones ante una misma situación, así como que todos y todas sentimos emociones negativas, por ejemplo, la envidia, y que no deben avergonzarse de ello, ya que es normal.

Recursos:

- Dado de las emociones.

Duración: 30 minutos

Orientaciones: Antes de hacer este ejercicio, es recomendable repasar las emociones trabajadas el año anterior. Se puede recordar el nombre de cada emoción, qué se sienten con cada una, etc.

Actividad #14: La flor

A esta edad es típico que los alumnos y alumnas nombren sólo los aspectos físicos para describirse. Es recomendable también tener en cuenta los aspectos psíquicos (habilidades, aficiones, carácter...) para aprender que todos y todas somos distintos/as y que precisamente esas diferencias nos enriquecen.

Objetivos:

- Identificar nuestras características: físico, forma de ser, situaciones que nos gustan y no nos gustan...
- Ser conscientes de que todos y todas somos distintos/as
- Aprender que ser personas distintas es enriquecedor

Metodología: Cada uno de los alumnos dibuja una flor con cuatro pétalos. En el centro de la flor el alumno o alumna pega su foto, o en caso de no tener una foto, se dibujan ellos mismos. En cada uno de los cuatro pétalos escriben sus características (en el primero, las físicas; en el segundo, las que definen su forma de ser; en el tercero, los momentos, sitios, actividades que le gustan, y en el último pétalo, las que no le gustan) - En grupos pequeños de tres o cuatro y eligen a una persona coordinadora y una persona secretaria. La persona coordinadora marca los turnos, el orden y cada alumno y alumna explican lo que han puesto en cada pétalo (todos y todas deben decir lo que han puesto en un pétalo antes de empezar a comentar el siguiente). Una vez explicados todos los pétalos comentan las semejanzas y diferencias nombradas y la persona secretaria toma nota.

Para terminar, se comentan las diferencias/semejanzas que han salido en todos los grupos (consecuencias positivas, dificultades, etc.).

Recursos:

- Fotos
- Pegamento

- Una ficha con el dibujo de una flor de 4 pétalos (o dar una hoja para que dibujen una flor con 4 pétalos)
- Al otro lado de la hoja habrá 2 cuadros para escribir las semejanzas y las diferencias

Duración:

- 15 minutos para la explicación y los ejemplos
- El tiempo que necesiten para pegar las fotos
- 10 minutos para el trabajo individual
- 20 minutos para el trabajo en grupo pequeño
- 20 minutos para el trabajo en grupo grande

Orientaciones: A la hora de responder a la pregunta ¿Cómo soy yo? lo más común y lo más fácil a esta edad es recurrir a las características físicas. Pueden tener, por tanto, dificultades con las características psíquicas y de forma de ser. Es por ello, por lo que al comentar el ejercicio es recomendable poner unos ejemplos. Se puede facilitar también una lista con características posibles.

Actividad #15: El árbol

Al fijar nuestra atención en nuestras habilidades y nuestros puntos fuertes, nuestra autoestima sube, dándonos fuerza para afrontar las dificultades. Es importante saber cuáles son nuestras habilidades, así como ser conscientes de que en otras cosas no somos tan habilidosos/as, cosas en las que tendremos que mejorar siempre. Mejorar en esos apartados es más fácil con la ayuda de nuestras habilidades.

Objetivos:

- Conocer cuáles son nuestras habilidades personales
- Conocer las cosas que tenemos por mejorar
- Estimular el deseo de mejora

Metodología: Se reparte una hoja en blanco a cada alumno, y se les pide que dibujen un árbol, pero que ese árbol tiene que cumplir los siguientes requisitos:

- Hay que dibujarle las raíces, marcando en cada raíz una habilidad personal.
- En cada rama las cosas en las que podemos mejorar. Por ejemplo: aprender a pedir permiso, hacer los deberes cada día, etc. Una vez cumplidos los requisitos, cada uno/a decorará el árbol a su gusto, poniendo metas que se proponen ellos mismos en la parte más alta de su dibujo. Finalmente, exponen su árbol.

Recursos:

- o Folios
- o Lápices
- o Pinturas, rotuladores

Duración: 30 minutos

Orientaciones: Reflexionaremos con los alumnos y alumnas una vez acabado el ejercicio. Les diremos que los árboles más fuertes son aquellos que tienen unas raíces más fuertes que mantienen el tronco y las ramas. Nosotros y nosotras también, para poder mejorar, debemos valernos de las habilidades que poseemos. Puede ser un buen momento también para empezar a mejorar lo que hayan escrito en las ramas, eligiendo, por tanto, una de ellas y preguntándoles qué pueden hacer para empezar a trabajar en ella. Tendremos en cuenta las propuestas del resto de personas compañeras. Al final, cada alumno y alumna podrá tomar un pequeño compromiso: “Esta semana voy a intentar mejorar...”. En la próxima sesión se hablará de los compromisos tomados, de lo logrado durante la semana...

BLOQUE DOS: REGULACIÓN EMOCIONAL

Actividad #16: El círculo

El objetivo de la regulación de las emociones es que las emociones nos ayuden a conseguir nuestro bienestar. Tendremos que saber cómo hacer frente a las consecuencias malas o dañinas de las emociones para sacarles provecho. Para ello, tendremos que saber cuáles son las emociones que nos dañan y las que nos hacen bien.

Objetivos:

- Identificar diferentes emociones
- Conocer cuáles son las emociones que nos pueden dañar
- Conocer cuáles son las emociones que nos ayudan
- Analizar los aspectos positivos y negativos de las emociones

Metodología: El profesor o profesora pega en la pizarra unas tarjetas en las que los alumnos y alumnas hayan escrito emociones distintas: amor, vergüenza, envidia, etc. (las emociones trabajadas hasta ahora). Se dibujan dos círculos en las esquinas de la pizarra (“nos pueden ayudar” y “nos pueden perjudicar”). Los alumnos y las alumnas, individualmente, deberán pegar las tarjetas en el círculo correspondiente. Una vez colocadas, debaten si están de acuerdo o no. El profesor o profesora puede participar para ayudar si los alumnos y alumnas dudan en qué círculo debe ir cada emoción. Este ejercicio se puede realizar también en pequeños grupos. Entre todos y todas, pueden ir decidiendo dónde poner cada tarjeta y por qué.

Recursos:

- Tarjetas de emociones
- Pizarra y tiza
- “Chicle” para pegar las tarjetas a la pizarra

Duración: 45 minutos

Orientaciones: Es importante dejar claro que no es malo sentir las emociones que están en el círculo “nos pueden dañar”; se trata de emociones que todos y todas sentimos y debemos sentir. Por tanto, es muy importante sacar el lado positivo de esas emociones “dañinas” (por ejemplo: la tristeza puede aumentar nuestra inspiración y nuestra creatividad; por tanto, puede servirnos para escribir un poema, para dibujar, para crear algo... lo que nos ayudará a superar esa tristeza).

Actividad #17: ¿Cómo actuaría ante ciertas situaciones?

Muchas veces creemos que sólo hay una única reacción posible ante una situación, que muchas reacciones son automáticas y que nosotros y nosotras no podemos hacer nada para cambiarlas, controlarlas o mejorarlas. Creemos que decir yo soy así justifica nuestro comportamiento. Con este ejercicio pretendemos conseguir lo contrario, es decir, aclarar que esos comportamientos se pueden trabajar y cambiar, aprender que pueden ser útiles en nuestra vida y que podemos incorporarlos a nuestro día a día.

Objetivos:

- En una situación tranquila y neutral, visualizar las respuestas que damos en determinadas situaciones
- Analizar si son adecuadas esas respuestas que damos
- Darnos cuenta de que ante una situación hay distintas reacciones posibles
- Pensar reacciones más adecuadas
- Ser capaces de recurrir a esas reacciones previamente ensayadas y trabajadas

Metodología: Se reparte entre el alumnado unas hojas en las que se exponen frases incompletas. Los alumnos y las alumnas rellenan esa hoja individualmente. Luego, se forman en grupos de tres o cuatro y comentan lo que han puesto y por qué. Una vez acabado, se ponen de acuerdo en cuál sería la respuesta más adecuada, y por qué, para llevarla a cabo la próxima vez que se den esas situaciones. Después comentan entre todos y todas si están de acuerdo o no, si les ha parecido fácil o difícil entender

el porqué de esos comportamientos, si les ha parecido difícil o no encontrar la respuesta más adecuada, etc.

Recursos:

- Hoja y lápices
- Un aula que permita moverse para hacer grupos pequeños

Duración:

- Trabajo individual: 5 minutos
- Trabajo en grupo pequeño: 30 minutos
- Trabajo en grupo grande: 20 minutos

Orientaciones: Les comentaremos que al hacer el trabajo individual escriban el primer pensamiento que tengan en mente. El objetivo es saber cuáles son sus reacciones reales y no las más adecuadas. Los grupos los organizará la persona tutora para que éstos sean heterogéneos. De esta forma, será más fácil que salgan respuestas diferentes. A la hora de trabajar en grupos pequeños, no habrá tiempo para analizarlo todo, por lo que la persona tutora dividirá las situaciones entre los distintos grupos. Como el profesor o profesora conoce a sus alumnos y alumnas, puede cambiar las situaciones expuestas y poner las que se den habitualmente entre sus alumnos y alumnas, siempre y cuando estén un poco modificadas, para que los alumnos y alumnas no se identifiquen tan fácilmente.

Actividad #18: Dirijo mi enfado

Todos y todas tenemos nuestras estrategias para dirigir las emociones, pero no siempre conseguimos el objetivo y perdemos mucha energía en el intento. Conocer las estrategias que otras personas utilizan es muy importante para cambiar y mejorar nuestras estrategias o para tener más opciones. Es importante saber qué respuestas nos pueden ayudar ante cada una de las emociones que sentimos.

Objetivos:

- Saber afrontar situaciones difíciles
- Aprender que cada uno/a tiene sus estrategias
- Familiarizarse con las emociones y regularlas
- Conocer y utilizar diversas estrategias para regular las emociones

Metodología: Los alumnos y alumnas se acuestan en el suelo haciendo un círculo. El profesor o profesora elige una emoción (por ejemplo, el enfado). Los alumnos y alumnas ya saben diferenciar esta emoción por lo que se ha ido trabajando hasta el momento, pero si no fuera así, el profesor o profesora explica cuáles son las características de esa emoción, qué sentimos cuando tenemos esa emoción, cuándo lo sentimos, etc. Una vez que haya quedado claro se les pregunta ¿Qué hacen cuando están enfadados/as?, ¿Qué hacen para que se les pase?, etc. Se escriben todas las respuestas de los alumnos y alumnas en la pizarra, y entre todos explican que todas estas respuestas son reacciones posibles ante esa emoción, pero que no todas son favorables, por lo que se analizarán todas las opciones y se eligen las más adecuadas. Las respuestas seleccionadas se escriben en un póster. Cada alumno y alumna se acomoda en su sitio y en una ficha dibuja dos opciones que haya elegido de todas las escritas en el póster. Por tanto, cuando sienta enfado/a de nuevo, tendrá una respuesta elegida de antemano

Recursos:

- Pizarra y tiza
- Una hoja DIN A3 para hacer el póster
- Ficha para el “enfado”
- Pinturas

Duración: 60 minutos

Orientaciones: Tiene que quedar claro que todas las respuestas de los alumnos y alumnas están bien, que éstas son respuestas posibles. No vamos a evaluar sus

respuestas porque lo que buscamos son respuestas posibles. Les orientaremos para que ellos y ellas se den cuenta de que hay opciones más favorables. Si el objetivo es que el enfado se pase y estar tranquilos/as, algunas respuestas no les ayudarán a conseguirlo y otras sí. Se puede realizar este ejercicio trabajando dos emociones en 3º (enfado y vergüenza) y otras dos en 4º (inquietud y envidia).

Actividad #19: Soy un/a muñeco /a

Alternando tensión y relajación vamos relajando las distintas partes de nuestro cuerpo.

Las partes que teníamos tensas las tensamos aún más para después conseguir la relajación absoluta. Las prácticas de relajación ayudan a los alumnos y alumnas en el control de los impulsos, así como a facilitar la concentración.

Objetivos:

- Experimentar y valorar la relajación

Metodología: Los alumnos y alumnas se deberán colocar de pie formando un círculo. El profesor o profesora les explicará el porqué del ejercicio que van a realizar y para qué les va a ser valioso. Se les pedirá que poco a poco vayan tensando todas las partes de su cuerpo, como si fueran muñecos. El profesor o profesora intentará mover los brazos y piernas de cada alumno y alumna y éstos tendrán que permanecer inmóviles. Una vez que hayan tensado su cuerpo les pedirá que poco a poco vayan destensándose, que vayan relajando cada parte del cuerpo. Les dirá que ahora se han convertido en muñecos de trapo. Por lo tanto, el cuerpo no tiene que tener ninguna tensión. El profesor o profesora comprobará de manera individual que han realizado el ejercicio correctamente. Pueden realizar el ejercicio nuevamente para que vayan interiorizando la técnica, pero esta vez lo pueden hacer de dos en dos; uno realiza el ejercicio de relajación mientras el otro u otra se asegura de que lo hace correctamente. Al finalizar, en grupo se reflexiona sobre las sensaciones que tuvieron en su cuerpo en

ambas situaciones, y se les explica que cuando sentimos ciertas emociones nuestro cuerpo puede reaccionar de alguna de las dos maneras según la situación vivenciada.

Recursos:

- Un aula adecuada para realizar el ejercicio de relajación

Duración: 15 minutos

Orientaciones: Este ejercicio lo pueden realizar sentados/as: es más adecuado para los alumnos y alumnas más nerviosos/as, ya que lo pueden realizar en cualquier momento sin que nadie se entere. Es interesante comentárselo para que vean su utilidad.

BLOQUE 3. AUTONOMIA EMOCIONAL

Actividad #20: Gracias a eso

Las personas optimistas son aquellas que ven el lado positivo de las cosas, en lugar de fijarse en las dificultades. De esta forma hacen frente a las dificultades que se les presentan. La mayoría de las cosas que nos pasan en la vida tienen su lado bueno y su lado malo; por tanto, es muy valioso saber darles la vuelta a los momentos difíciles que pasamos, es decir, verlos de forma optimista. Es posible desarrollar esta capacidad

Objetivos:

- Desarrollar la capacidad de superar las dificultades.
- Convertir los pensamientos negativos en positivos.

Metodología: El profesor o profesora tendrá una caja en la que habrá varias tarjetas con malas noticias.

Ejemplos:

- Mañana tenemos una excursión a la playa y acaban de decir en la televisión que va a llover. - Hemos quedado para jugar a fútbol y se nos ha olvidado traer el balón. - Nos han llevado a ver una película y se ha ido la luz en todo el pueblo.

- Mi madre había quedado en venir a buscarme al colegio, pero como siempre, tenía una reunión, y me ha recogido una amiga suya.

- Mi madre, mi padre y yo teníamos el plan de ir a pasar el fin de semana fuera de casa y se nos ha estropeado el coche.

- El pajarito que teníamos en una jaula en el balcón se nos ha escapado.

El profesor o profesora sacará una tarjeta de la caja y alguno de los alumnos la leerá en alto. Los alumnos y alumnas deberán convertir esta situación en positiva utilizando “Afortunadamente...” al inicio de la frase. Cuantas más propuestas haya, mejor. Pueden responder individualmente o en grupos pequeños de tres o cuatro.

Recursos:

- Una caja para meter las tarjetas
- Tarjetas con las situaciones escritas

Duración: 20 minutos

Orientaciones: Las situaciones descritas en esta actividad no son más que ejemplos. Pueden utilizarse situaciones de cualquier tipo, siempre y cuando guarden relación con los y las alumnas; de esta forma, siempre que les pase algo así, ya estarán entrenados/as. Para desarrollar el pensamiento positivo sería importante recordar con los y las alumnas al final del trimestre todas las cosas agradables vividas en el colegio. Les preguntaremos cuál ha sido el momento en el que han disfrutado más (grupales y/o individualmente), y también pueden compartir los momentos agradables que hayan vivido fuera de colegio.

BLOQUE 4. HABILIDADES SOCIALES

Actividad #21: ¿Cómo se ha sentido?

La empatía es la capacidad de entender a la otra persona, de ser capaz de comprender las necesidades de la otra persona, en definitiva, es la capacidad de comprender el punto de vista de la otra persona. Esto no significa que una persona deba sentir lo que siente la otra. A esta edad es difícil empatizar con problemas o situaciones desconocidas, por tanto, es importante exponer situaciones de su vida diaria.

Objetivos:

- Sintonizar con otras personas
- Intentar comprender los sentimientos de otras personas
- Desarrollar la empatía

Metodología: Los alumnos y alumnas se sentarán en círculo y el profesor o profesora les presentará una situación. Tras explicarlo, les hará la siguiente pregunta: ¿Cómo crees que se sentiría...?

Situaciones posibles:

1.- El profesor o profesora ha pedido que se hagan parejas y Mari se ha quedado sola. O el profesor o profesora ha pedido que los alumnos y alumnas se pongan en grupos de tres pero nadie le ha pedido a Mari que se ponga con ellos y ellas. ¿Cómo crees que se sentirá Mari?

2.- Nicolás es un chico de 8 años. Ha venido de Estados Unidos a nuestro pueblo, con su madre y padre. Hoy es su primer día de clase. Ha venido con su madre hasta la puerta del colegio, ha saludado a su profesor y su madre se ha ido. Nicolás ha conocido hoy al profesor, es la primera vez que oye nuestro idioma, todas las personas y lugares que ve son desconocidos para él (compañeros/as, profesor/a...). ¿Cómo crees que se sentirá Nicolás?

3.-Hoy es el cumpleaños de Rosa, y como hacemos siempre, ha traído caramelos para repartirlos entre los compañeros y compañeras. Mientras están en el patio José le dice a Miguel que en cuanto Rosa reparta los caramelos va a echarlos a la basura y los dos empiezan a reírse. Rosa ha oído todo. ¿Cómo crees que siente Rosa?

4.-Javi tiene 9 años. Siempre ha sido el príncipe de casa, ya que no tiene ni hermanos/as ni primos/as. Hoy, después de cenar, su madre y su padre le han dicho que tienen una noticia maravillosa que comunicarle. Él espera que sea un ordenador, el plan para un viaje... pero su madre le dice que tendrá un hermanito o hermanita. ¿Cómo se sentirá Javi?

5. Mireya tiene 8 años. Tiene un hermano mayor con el que se lleva muy bien. Quiere mucho a su madre y su padre, pero su madre y su padre no se llevan bien. Llevan meses discutiendo y de mal humor, y finalmente han decidido separarse. El padre de Mireya ha decidido irse a casa de los abuelos. Mireya y su hermano seguirán con su madre en casa. Su madre les dice que verán muy a menudo a su padre, y que los dos los quieren mucho. ¿Cómo crees que se sentirá Mireya?

6.-Karla y Marcos están en la misma clase y viven en la misma vecindad. Les gusta pasar el día juntos; sentarse juntos en clase, estar con los compañeros y compañeras en los descansos, ir a casa juntos, jugar a fútbol, andar en bicicleta, cenar uno en casa del otro, y dormir... El padre de Marcos ha conseguido un nuevo trabajo en Guadalajara y la familia ha decidido trasladarse allí. ¿Cómo crees que se sentirá Karla?

Recursos:

- Un aula espaciosa para que todos y todas se sienten en el suelo

Duración: 45 minutos

Orientaciones: Sería adecuado que después de hacer la pregunta creáramos un debate, es decir, además de la pregunta, deberíamos hacer más preguntas para profundizar en el tema (cómo se ha sentido la persona protagonista, por qué se habrá

sentido así, qué podría hacer, si alguna vez se han sentido así, qué harían ellos y ellas en esa situación...). Las situaciones que se exponen en este ejercicio están basadas en situaciones reales, pero también podemos basarnos en situaciones vividas por los alumnos y alumnas, cambiando los nombres y variando un poco los hechos. Las situaciones que aparecen aquí pueden utilizarse en 3º y 4º, pero para que no resulte el ejercicio muy largo, pueden desarrollarse 3 situaciones en 3º, y otras 3 en 4º.

Actividad #22: Las costumbres de clase

Para tener unas relaciones saludables es necesario saber expresar nuestra opinión de manera adecuada, sin dañar ni juzgar a nadie. En las relaciones que tenemos con el resto puede haber actitudes que nos molestan o que pueden molestar al resto. Si actuamos con respeto nuestras relaciones se enriquecerán. Es importante saber expresarnos y aceptar las opiniones que nos dan.

Objetivos:

- Expresar las actitudes o acciones que no nos gustan
- Saber aceptar las actitudes nuestras que no gustan
- Respetar la opinión del resto

Metodología: El profesor o profesora les dará a cada alumno y alumna un folio y éstos escribirán en el folio las actitudes de clase que les parecen desagradables. Sólo se escribirán las acciones, no los nombres de quienes las hacen. Por tanto, en lugar de escribir No me gusta cuando Miguel me pega, se escribirá No me gusta que me peguen. Después comentarán en grupo lo que cada cual ha escrito.

Al final se puede debatir sobre si se han puesto de acuerdo en algo, si alguien se ha dado cuenta de que algo que hace molesta a alguien, si alguien decide cambiar de actitud, si se han sorprendido con las cosas que han salido, etc.

Recursos:

- Folios

Duración: 40 minutos

Orientaciones: El objetivo de esta actividad no es juzgar a nadie. Debemos evitar las críticas personales, ya que así no conseguimos el objetivo de mejorar las relaciones.

BLOQUE 5. HABILIDADES DE VIDA Y BIENESTAR

Actividad #22: ¿Cómo puedo jugar?

Ofrecer y recibir ayuda no es tarea fácil: hemos sido educados y educadas para competir y solemos tratar de quedar por encima del resto. Esas actitudes, sin embargo, son muy negativas, ya que están basadas en la comparación: Yo soy mejor que....

Objetivos:

- Desarrollar la habilidad de ofrecer ayuda a quien lo necesita
- Desarrollar la habilidad de pedir ayuda cuando lo necesitemos

Metodología: Los alumnos y alumnas se sentarán en círculo y el profesor o profesora expondrá unas situaciones. Los alumnos y alumnas deberán decir lo que piensan y por qué. Dirán cómo actuarían en cada situación, y si alguna vez han actuado así.

Posibles situaciones:

- Eli está en el sofá de su casa. Ha sido un día largo. Mientras está viendo la televisión le entran ganas de comer una manzana. Llama a su madre, gritando, y le pide que le traiga una manzana. En ese momento la madre de Eli está en su habitación, recogiendo algo, pero aun así va a la cocina, coge una manzana y se la da a Eli.

- Mario tiene que hacer una presentación de inglés. El profesor le ha dado un CD para que ensaye su presentación en casa. Cuando llega a casa, y pone el CD, se da cuenta de que la grabación va muy rápido, le es imposible seguirla, así que no podrá preparar bien su presentación. Aun así, hace lo que puede, hace la presentación sin decir nada a sus compañeros y compañeras. Pasa un mal momento porque algunas palabras no saben cómo pronunciarlas.

- Leslie no es muy buena en danza. Para final de curso deben preparar un baile para hacerlo delante de los padres y las madres. Aunque han ensayado mucho, todavía Leslie no lo sabe hacer muy bien. Habla con Andrea para que le ayude en los descansos.

Recursos:

- o Aula

Duración: 30 minutos

Orientaciones: Antes de dar las explicaciones a todo el grupo, sería conveniente trabajar en grupos pequeños de tres o cuatro alumnos y alumnas. Cada grupo analizará una situación y nombrará una persona representante para que explique la situación al resto. Cuando termine la explicación todos y todas podrán opinar.

ACTIVIDADES PARA NIÑOS DE 11 A 12 AÑOS

BLOQUE 1: CONCIENCIA EMOCIONAL

Actividad #23: El dibujo de las emociones

Para identificar y nombrar nuestras emociones, puede ser útil utilizar dibujos. Probaremos que lo que siente y expresa cada uno/a puede ser único/a y especial.

Objetivos:

- Valorarse a uno/a mismo/a como ser único
- Conocer al resto

Metodología: El profesor o profesora entregará una hoja en blanco a cada alumno y alumna y les pedirá que durante un minuto piensen en una emoción. A continuación, dispondrán de cinco minutos para reflejar dicha emoción de manera abstracta en el folio. Para ello, utilizarán pinturas.

Una vez terminado el ejercicio, nos sentaremos en círculo y, cuando el profesor o profesora haga una señal, cada niño y niña pasará el dibujo a la persona que se encuentre a su izquierda. Ésta, tras un vistazo rápido, escribirá en la parte de atrás del folio el nombre de la emoción que le ha provocado la observación del trabajo. Así sucesivamente, hasta que todos los dibujos hayan pasado por todos los compañeros y compañeras.

Material:

- Folios
- Pinturas de diferentes colores

Duración: Una sesión

Orientaciones: Es conveniente no leer los nombres de las emociones que estén escritas anteriormente. Para eso, pasaremos el folio boca arriba, y tras comprobar qué emoción nos produce, le daremos la vuelta y escribiremos el nombre de la emoción.

Actividad #24: Mi libro personal

Este proyecto está relacionado con la persona que más amor y aceptación necesita:
¡tú mismo/a!

Objetivos:

- Valorarse a uno/a mismo/a como ser único
- Conocer los gustos personales
- Conocer al resto
- Respetar las cualidades del resto

Metodología: Ahora debes expresar cómo eres o cómo te sientes ante una serie de situaciones que te vamos a presentar. Para ello, puedes utilizar distintos materiales: dibujos, poesías, letras de canciones, imágenes de revistas... o cualquier otra cosa que se te ocurra.

Para cada situación, utiliza una hoja del cuaderno. También puedes expresar por qué has elegido dicho material. Al final, si lo deseas, puedes comentarlo en voz alta.

Situaciones:

- Tú en casa
- Tú en el colegio
- Tú, tal y como te ven tus amigos y amigas. Para ello, pide a dos de ellos o ellas que expongan cómo te ven
- Tú, tal como te imaginas que te ve una persona desconocida (imagina cómo interpretaría un desconocido los mensajes -palabras, gestos...- que envías)
- Tú, tal y como te ven tus hermanos/as
- Tú, tal y como te gustaría ser

Material:

- Cuaderno, lápiz, pinturas...
- Diversos materiales conseguidos por el alumno o alumna (fotos, canciones...)

Duración: Una sesión

Orientaciones: Teniendo en cuenta que al final del ejercicio se puede hacer una exposición ante el resto, no es conveniente escribir aquello que no se desea expresar. La semana anterior a la realización de este trabajo, el profesor o profesora deberá explicar el ejercicio y las situaciones, para que los alumnos y alumnas vayan recopilando el material.

BLOQUE DOS. REGULACIÓN EMOCIONAL

Actividad #25: Mi amigo(a) guía

Es fundamental conocer las estrategias que nos capaciten para regular nuestras emociones. Necesitamos conocer las diversas formas para obtener bienestar y para aflorar y experimentar emociones.

Objetivos:

- Conocer y utilizar las estrategias de regulación emocional
- Trabajar la regulación de impulsos
- Identificar emociones

Metodología: El profesor o profesora hará parejas. Una persona será el guía y la otra se tapaná los ojos con un pañuelo. Antes de empezar, el profesor o profesora delimitará el lugar en el que se realizará el ejercicio (patio, aula, pasillo del colegio...). El ejercicio puede realizarse de dos maneras:

- La persona guía y la persona ciega van agarradas de la mano y la guía lleva a la otra persona por donde quiere.

- La persona guía y la persona ciega van "seltas". La guía da mensajes verbales para que la persona ciega evite los obstáculos que encuentre en el camino.

Al terminar el ejercicio, cada persona comentará qué ha sentido: miedo, desconfianza, tranquilidad, nerviosismo, euforia...

Trabajarán en turnos: la persona guía se convertirá luego en persona ciega y viceversa.

Material:

- Pañuelos (cada alumno/a traerá su pañuelo)
- Obstáculos (los que ya existen más los que incluya el profesor o profesora)

Duración: 30 minutos

Orientaciones: Los obstáculos pueden ser de dos tipos: los que el espacio tenga de por sí y los que prepare el profesor o profesora de antemano.

Actividad #26: A través del tiempo

Objetivos:

- Ser capaz de comprender y regular las propias emociones
- Desarrollar la actitud positiva en las situaciones dañinas
- Conocer la intensidad y expresión de las emociones básicas

Metodología: Los alumnos y alumnas se pondrán de dos en dos. Durante dos minutos, cada alumno y alumna pensará en alguien que le haya hecho daño. En ese momento, imaginará que esa persona está delante de él o ella.

Una vez que visualice la situación en la que le hicieron daño, le concretará a quien esté delante de él o ella (cualquier otro/a alumno/a) aquello que le diría a quien le hizo daño.

Quien escucha no puede hacer ningún comentario. Después, se intercambiarán los roles: quien haya hablado será oyente, y viceversa. Para finalizar, haremos una reflexión grupal:

- ¿Cómo te has sentido al hablar?
- ¿Cómo te has sentido al estar de oyente?
- ¿Has aprendido algo sobre las emociones?

Si el profesor o profesora percibe que el ambiente no es adecuado, dirá a los alumnos y alumnas que, en lugar de contar vivencias personales, podrán contar las experiencias de alguien que conocen.

Material: N/A

Duración: 40 minutos

Orientaciones: Este ejercicio ayuda a darse cuenta de que con el paso del tiempo las situaciones dolorosas se calman o se olvidan. Asimismo, ayuda al alumno o alumna a tomar distancia de la razón del conflicto.

BLOQUE 3. AUTONOMÍA EMOCIONAL

Actividad #27: Afirmaciones positivas

Las afirmaciones son una herramienta importante como base para desarrollar la autoestima y, por tanto, una salud emocional adecuada. Los niños y niñas pueden aprender desde pequeños y pequeñas a crear afirmaciones. Si son capaces de crear afirmaciones positivas aprenden a aceptar la frustración, a automotivarse, a sentirse seguros y seguras, a transformar pensamientos, a fortalecer su propia confianza y, a fin de cuentas, a desarrollar su autoestima.

Objetivos:

- Aceptarse y amarse
- Desarrollar la capacidad de superar dificultades
- Conocer las propias capacidades limitaciones
- Saber cómo voy a superar las dificultades

Metodología: Los alumnos y alumnas expresarán algún problema suyo en una hoja: mojar su cama por la noche, no conocer a nadie en su nuevo colegio, estar triste o enfadado/a... Para ello, es importante enseñar a los alumnos y alumnas desde pequeños/as a poner nombre a sus sensaciones internas y sentimientos, y expresar que deben aceptarlos. La única manera para que desaparezcan el miedo, la vergüenza, el enfado... es enfrentándose a ellos. Si no, se incrementarán y se convertirán en “monstruos”. En cualquier caso, el profesor o profesora no restará importancia a los problemas de los alumnos y alumnas, de forma que se sientan aceptados/as, amados/as y comprendidos/as.

Seguidamente, los alumnos y alumnas escribirán una afirmación que tenga que ver con su propio problema. Esta afirmación le ayudará a tener más confianza en sí mismo/a y a enfrentar el problema de manera más adecuada; o, por lo menos, se darán cuenta de que todos los problemas tienen distintas perspectivas.

Las afirmaciones pueden ser de este tipo: si el resto pueden hacerlo, yo también puedo; puedo dormir con una luz pequeña; si me esfuerzo, puedo aprobar el examen de matemáticas.

Deberán leerlas por lo menos cinco veces durante la semana. Deberán escribirlas en un papel pequeño y plastificarlas. Dependiendo de la edad y teniendo en cuenta que pueden ser asuntos muy personales, pueden llevarlo en el bolsillo o colgado del cuello (dentro de la ropa). Los alumnos y alumnas se esforzarán en creer en esa afirmación, y al final de la semana se comentará si ha tenido alguna influencia.

Material:

- Trozos de papel
- Lápiz
- Cuaderno
- Material para plastificar
- Cuerda, goma...

Duración: 30 minutos

Orientaciones: Las afirmaciones deben ser reales para que no tengan sensación de fracaso.

Actividad #28: Soy capaz de decidir

Debemos decidir cómo superar nuestras dificultades y problemas. Algunas situaciones son más sencillas, pero otras no lo son tanto. En ese proceso de decisión, poco a poco sentiremos que estamos tomando el rumbo de nuestras vidas. Somos responsables de nuestra vida, nadie puede decidir por nosotros/as.

Objetivos:

- Dar los pasos para tomar decisiones adecuadas
- Darse cuenta de la importancia de decir firmemente “no”

Metodología: Los alumnos y alumnas seguirán los siguientes pasos para tomar decisiones:

- Reflexiona: ¿Cuál es la situación que me preocupa?
- Reflexiona: ¿Qué decisión puedo tomar?
- Reflexiona: ¿Cuáles son las opciones?
- Reflexiona: ¿Qué puede pasar? Consecuencias.

- Reflexiona: ¿Qué es lo más importante para mí?
- Reflexiona: ¿Qué es importante para las personas que me quieren?
- Elige: esta es mi decisión:
- Reflexiona: ¿Qué he aprendido?

Material:

- Fichas
- Cuaderno
- Lápiz

Duración: 40 minutos

Orientaciones: Los alumnos y alumnas harán un primer trabajo de forma individual; después, continuaremos el ejercicio en grupos pequeños y cada uno/a dará su opinión y escuchará la del resto.

BLOQUE 4. HABILIDADES SOCIALES

Actividad #29: Circulo Concéntrico

Las personas que nos rodean nos ayudan a conocernos mejor, siempre y cuando estemos dispuestos/as a saber más de nosotros/as mismos/as.

Objetivos:

- Aprender a recibir críticas.
- Aprender a hacer críticas constructivas.

Metodología: Crearemos dos grupos y cada uno deberá formar un círculo. Uno de ellos creará el círculo interior, y el otro, el círculo exterior. Tiene que haber el mismo número de alumnos y alumnas en los dos círculos. Si no es así, el profesor o profesora puede tomar parte en la actividad.

Los dos grupos deben estar uno en frente del otro. Una vez colocados, el profesor o profesora dará unas pautas: dar un paso a la derecha, dos pasos a la izquierda... De esta manera, quienes crean el grupo interior se moverán en sentido contrario a quienes crean el círculo exterior. Por tanto, cada vez que el profesor o profesora de una orden se crearán parejas.

Cada vez que se crea una nueva pareja, ésta deberá hacer lo que diga el profesor o profesora. Por ejemplo: saluda a tu pareja, felicita a tu compañero/a por algo, expresa a tu compañero/a algo que puede mejorar, expresa a tu pareja sus aficiones, expresa a tu pareja cuál es la comida que menos te gusta...

Material: N/A

Orientaciones: El objetivo principal de este ejercicio es aprender a decir de manera adecuada lo que no nos gusta del resto; además, tiene como objetivo hacernos capaces de recibir una crítica y tomarla como una alternativa para mejorar. El resto de los quehaceres que ordene el profesor o profesora (saludar, expresa sus aficiones...) sirven únicamente para ambientar.

Actividad #30: Tengo derecho a errar

Debemos aprender a expresar nuestros desacuerdos ante las injusticias de manera pacífica, de lo contrario, nos convertimos en cómplices de esa situación.

Objetivo:

- Comprender la importancia de una comunicación clara.
- Expresar lo que necesitas y lo que quieres de manera no agresiva.

Metodología: El profesor o profesora comentará la importancia de responder ante las injusticias, aunque a veces sea difícil hacerlo. A continuación, repartirá a los alumnos y alumnas la ficha (a) para que en ella reflexionen sobre las injusticias que hayan

vivido. Comentarán lo que se refleja en la ficha y el profesor o profesora explicará los pasos a seguir ante una injusticia:

- Identificar lo que siento y sacar la emoción negativa por medio de la respiración.
- Escribir la razón para explicar por qué nos parece injusto el trato.
- Esperar el momento adecuado para expresar la queja.
- Explicar las razones.

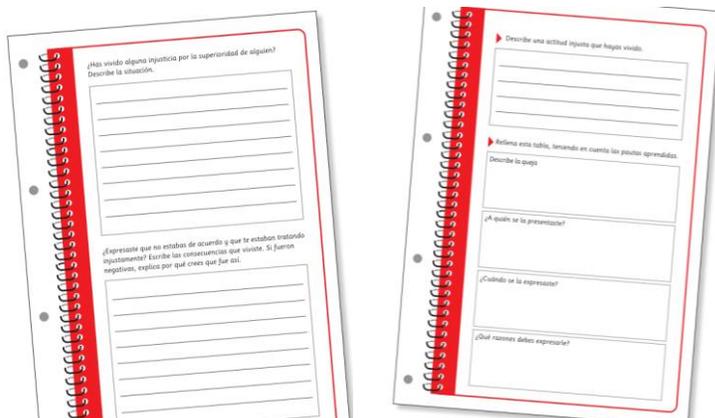
Después de explicarles los pasos a seguir, crearemos grupos de alumnos y alumnas y les daremos otra ficha (b). Entre todos y todas, deberán decidir una injusticia que hayan vivido y reflejarla en la ficha, junto con los pasos que deberían dar.

Material:

- o Fichas
- o Lápiz

Duración: 60 minutos

Orientaciones: Es muy importante, antes de explicar los pasos que deben darse para actuar ante las injusticias, escuchar primero las alternativas de los alumnos y alumnas, puesto que pueden ser muy creativas.



BLOQUE 5. HÁBITOS SALUDABLES

Actividad #31: Me gusta soñar

Todos y todas tenemos la capacidad de soñar, todos y todas somos capaces de sentir felicidad, pero para lograrla, debemos enseñar a los alumnos y alumnas el camino. Para lograr la felicidad, lo más fácil es conseguir pequeños objetivos.

Objetivos:

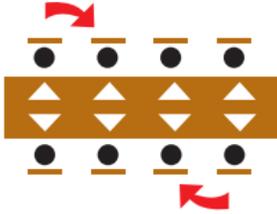
- Darse cuenta de la importancia de los sueños
- Compartir con el resto los sueños personales

Metodología: Los alumnos y alumnas deben darse cuenta de la importancia de visualizar sus sueños y objetivos. Todos y todas tenemos capacidad para soñar y las personas felices son las que han sabido lograrlos. Los sueños nos dan fuerza para seguir adelante.

Pediremos a los alumnos y alumnas que cierren los ojos y que visualicen (ayudados/as de música relajante) cómo va a ser su vida en los próximos años, con quién van a vivir, quiénes serán sus amigos/as, qué harán en su tiempo libre, en que van a trabajar, si van a seguir estudiando...

Finalmente, los alumnos y alumnas se sentarán en dos filas, alrededor de una mesa larga. De esta manera, una persona le contará a quien está en frente una parte de su sueño y la otra le contará cómo le puede ayudar él o ella para conseguirlo. Luego, se cambiarán los roles.

Cuando el profesor o profesora haga una señal, moverán la silla hacia la izquierda, cambiando así de pareja. Continuaremos así hasta que se formen algunas parejas nuevas.



Material:

- Música tranquila

Duración: Una sesión

Orientaciones: En función del nivel de confianza que tengan, podrán decidir hasta qué punto quieren contar su sueño. Es imprescindible que haya buen ambiente entre los alumnos y alumnas para poder realizar la actividad con toda la clase. En caso contrario, sería más apropiado hacerlo en grupos pequeños.

Actividad #32: Voy a lograr lo soñado

Es importante tener sueños e ilusiones, pero es fundamental diferenciar los sueños de las fantasías. Lograr fantasías es muy difícil, ya que son sueños inalcanzables. Querer lograr fantasías puede crear frustración. Las características de los sueños alcanzables son: se puede conseguir, se puede medir, es beneficioso, realista, concreto y temporalizado.

Objetivos:

- Creer que podemos lograr cualquier objetivo
- Definir la palabra “objetivo”
- Darse cuenta de la importancia de concretar los sueños futuros
- Expresar los pasos para concretar los objetivos

Metodología: El profesor o profesora explicará la diferencia entre los sueños fantásticos y los sueños reales (la diferencia está explicada al comienzo del ejercicio).

Una vez desarrolladas las características de los sueños reales, les pediremos a los/as alumnos/as que piensen en un sueño y vean si cumple las características. Quien lo desee tendrá la opción de expresar a las demás personas cuál es su sueño. Seguidamente, y centrándose en los objetivos alcanzables, los/as alumnos/as pensarán y dibujarán sus sueños en el plazo de una semana, y entre todos y todas crearán un mural.

Material:

- Material para crear murales

Duración: Una sesión

Orientaciones: Se le pide a los alumnos y alumnas, con suficiente tiempo, que traigan fotos o imágenes relacionadas con sus sueños.