



Centro Universitario de Taxco

ESTUDIOS INCORPORADOS A LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MÉXICO
CLAVE UNAM 8991-25 ACUERDO CIREyTG 32/13 DE FECHA 2013/2014

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

CAPACIDAD INTELECTUAL Y LA RELACIÓN CON LOS FACTORES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS DE PREESCOLAR.

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

NATALY AZUCENA FLORES MARTINEZ

ASESOR DE TESIS:

LIC. IRMA ELIZABETH ALCOCER ARRIAGA



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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



Centro Universitario de Taxco

ESTUDIOS INCORPORADOS A LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MÉXICO
CLAVE UNAM 8991-25 ACUERDO CIREyTG 32/13 DE FECHA 2013/2014

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

CAPACIDAD INTELECTUAL Y LA RELACIÓN CON LOS FACTORES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS DE PREESCOLAR.

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

NATALY AZUCENA FLORES MARTINEZ

DIRIGIDO:

LIC. IRMA ELIZABETH ALCOCER ARRIAGA

SINODALES

LIC. IRMA ELIZABETH ALCOCER ARRIAGA _____

PRESIDENTE

LIC. CLAUDIA NARVAEZ CASTREJON _____

SECRETARIO

LIC. RICARDO GONZÁLEZ REYES _____

VOCAL

Taxco, Guerrero; a enero de 2021

Agradecimientos

Agradezco a la vida por estar aquí en este momento, agradezco cada situación que hizo posible el terminar y comenzar una nueva etapa, al universo por todas oportunidades que durante este camino me ha puesto y cada paso me lleva a sentirme bendecida.

A mis padres, por estar ahí en cada momento de mi vida, por apoyarme cuando quise comenzar de nuevo, por los abrazos, por formar cada parte de mí con sus enseñanzas.

A ti mamá porque con tus palabras llenas de amor me alientas a seguir adelante, te admiro infinitamente gracias por enseñarme la resiliencia a través de tus ojos, por tu fortaleza, por creer en mí, tu historia me inspira eres una mujer llena de confianza y vibra positiva, tu amor me ha formado hoy te digo GRACIAS.

A ti papá por ser maravilloso, por estar ahí para mi cuando sonreía, cuando caía simplemente estabas tu para apoyarme, eres un hombre muy sabio cada consejo que me has dado lo guardo en mi corazón, admiro tu fortaleza mi alma esta agradecida por tenerte como papá, por todo GRACIAS.

A mis hermanos por acompañarme y apoyarme siempre, por escucharme, Luz gracias por tus bellas palabras por estar a mi lado y nunca dejarme, Sandra por estar conmigo y tus abrazos, Carlos porque nunca importará la distancia agradezco cada momento en el que has estado ahí y el apoyo que me has dado gracias, Karen porque me has acompañado en cada parte de la vida gracias por tu cariño y amor.

A ti Omar por formar parte de este gran sueño, por ser luz, porque con tus palabras me has apoyado a seguir, por ser tan único, por todos los momentos que hemos vivido por tu corazón y tu ser Gracias.

A mi asesora por todo el tiempo que me acompañó en este proceso, por su atención y dedicación, valoro enormemente todas las palabras que hacen posible esta meta Gracias hoy y siempre.

A mis profesores porque cada uno me ha dejado enseñanzas, porque con ellos aprendimos pero también nos divertimos, el tiempo pasa pero todas aquellas anécdotas siempre quedaran gracias por despertar el deseo de seguir aprendiendo.

A mí misma por nunca rendirme a pesar de las circunstancias, por que las cosas que pasan vienen a mostrarnos de lo que somos capaces, por los días y las noches en las que sentía que no podía más sin embargo me llenaba de toda la energía para lograrlo.

“No es por lo que eres, es por lo que transmites... ahí está tu magia”.

Para ti mi bello ángel mi padre...

Gracias por la dicha de haber sido tu hija, gracias por enseñarme lo bonito de la vida, eres y serás la inspiración mas hermosa de mi vida, se que aunque ya no estés físicamente, estarás en cada abrazo, en cada paso que dé, gracias por alumbrar mi vida siempre con tus enseñanzas y sobre todo con tu amor.

Eres la fortaleza mas grande que tengo, el día en que partiste no te imaginas lo complicado y difícil que fue avanzar, sin embargo aquí estoy como alma guerrera que soy tu me guiaste y convertiste aquello que parecía gris en un rayito de sol, gracias por mostrarme que aun en los peores momentos puedo ser fuerte.

Te recuerdo con amor y valentía como un alma hermosa que la vida permitió darme, estoy tranquila y en paz porque tu lo estás, solo quiero que sepas que cada logro que tenga en mi vida te llevaré en mi corazón.

Gracias por que tu bella luz me acompaña en este momento, te fuiste a la estrella mas brillante del cielo como me lo dijiste y desde ahí me estarás iluminando como hasta ahora.

Solo tengo agradecimiento para ti y decirte que disfrute cada segundo a tu lado, fuiste un padre maravilloso, solo conocí a un ser lleno de muchas virtudes que compartió todos sus conocimientos conmigo.

Te amo papá...

“Puedes llorar porque me he ido, o puedes sonreír porque he vivido,
Puedes cerrar los ojos y rezar para que vuelva, o puedes abrirlos y ver
todo lo que he dejado.

Tu corazón puede estar vacío, porque no me puedes ver,
o puede estar lleno del amor que compartimos,
puedes llorar, cerrar tu mente y dar la espalda,
o puedes hacer lo que a mí me gustaría:
sonreír, abrir los ojos, amar y seguir.” Autor anónimo.

Por siempre mi estrella mas brillante alumbrando mi camino...

Resumen

En esta investigación se plantea cuáles son los factores de la inteligencia emocional con mayor dificultad en relación a la capacidad intelectual en niños de preescolar, la cual se llevó a cabo en el Jardín de niños Ruffo Figueroa de la comunidad de Tecapulco Gro.

La investigación fue de tipo mixta, pues se abordan elementos cuantitativos como el Test de matrices progresivas de Raven para obtener la capacidad intelectual y cualitativos como Test de Apercepción temática CAT, Test de Fabulas de Düss, entrevista a padres de familia y entrevista a maestra de grupo, los cuales permitirán conocer a través de sus propiedades, factores emocionales en relación a la inteligencia emocional.

Goleman (1995) define la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer los sentimientos propios y los de los demás, de motivarse y de manejar adecuadamente las relaciones englobando factores que conforman dicha habilidad: autoconocimiento, auto regulación, motivación, empatía y habilidades sociales.

Palabras clave: *Capacidad intelectual, relación, inteligencia emocional, niños, preescolar.*

Summary

This research proposes which are the factors of emotional intelligence with greater difficulty in relation to intellectual capacity in preschool children, which was carried out in the Ruffo Figueroa Kindergarten of the Tecapulco Gro community.

The research was of a mixed type, since quantitative elements such as Raven's Progressive Matrices Test are addressed to obtain intellectual capacity and qualitative elements such as CAT Thematic Apperception Test, Düss Fable Test, interview with parents and interview with a teacher of group, which will allow to know through their properties, emotional factors in relation to emotional intelligence.

Goleman (1995) defines emotional intelligence as the ability to recognize one's own feelings and those of others, to motivate oneself and to properly manage relationships, encompassing factors that make up said ability: self-knowledge, self-regulation, motivation, empathy, and social skills.

Keywords: Intellectual capacity, relationship, emotional intelligence, children, preschool.

Índice

	Página
Agradecimientos	I
Resumen	IV
Summary	V
1. Introducción	1
1.1 Planteamiento del problema	2
1.2 Objetivos	3
1.3 Preguntas de investigación	4
1.4 Justificación	5
1.5 Viabilidad	6
1.6 Perspectiva general	6
1.7 Perspectiva teórica	6
1.8 Hipótesis	7
1.9 Variables y definición	7
1.10 Definición de términos centrales	9
2. Marco teórico	
2.1 Inteligencia	12
2.2 Teorías de la inteligencia	13
2.3 Inteligencia a través de los modelos psicométricos	14
2.4 La inteligencia y teorías del desarrollo cognitivo	20
2.5 Teoría construccionista Jean Piaget	21
2.6 Teoría sociocultural Lev Vygotsky	27
2.7 Otras teorías construccionistas	30
2.8 Emociones	36
2.9 Componentes de la emoción	37
2.10 Función de las emociones	38
2.11 Cerebro emocional	40

2.12 Teorías de la inteligencia emocional	43
2.13 Inteligencia emocional a través de Salovey y Mayer	45
2.14 Modelo de Inteligencia emocional por Daniel Goleman	49
2.15 Modelo de inteligencia emocional por Bar-On	52
2.16 Otras teorías de la inteligencia emocional	54
2.17 Desarrollo emocional en la etapa preescolar	57
3. Metodología	63
3.1 Diseño de la investigación	63
3.2 Universo y muestra	64
3.3 Procedimientos	64
3.4 Instrumentos y materiales	65
3.5 Contexto y recolección de los datos	73
3.6 Análisis de datos	74
3.7 Ética de estudio	98
4. Resultados y discusión	99
4.1 Conclusiones y sugerencias	107
Bibliografía	111
Anexos	
Anexo 1	116
Anexo 2	117
Anexo 3	118
Anexo 4	119
Anexo 5	120
Anexo 6	122
Evidencias	123

Índice de tablas

Tabla 1. Aportaciones psicométricas de la inteligencia	19
Tabla 2. Teorías cognitivas de desarrollo más influyentes	35
Tabla 3. Funciones adaptativas principales de las emociones Plutchik 1980	38
Tabla 4. Inteligencia emocional modelo Salovey y Mayer Bisquerra (2009)	47
Tabla 5. Principales modelos de la Inteligencia emocional	56
Tabla 6. Aspectos emocionales de niños de 0 a 6 años (C. Martin A. Prairie 2004)	58
Tabla 7. Factores emocionales según Goleman y los factores emocionales en preescolar considerados por la SEP 2019	60
Tabla 8. Indicadores emocionales según Goleman y datos integrados por la SEP en niños de edad preescolar y laminas del test CAT	69
Tabla 9. Indicadores emocionales según Goleman y datos de las entrevistas a padres y maestra.	72
Tabla 10. Resultados del Test de Matrices Progresivas de Raven Escala Coloreada en relación al baremo estandarizado de Aguas Calientes México	74
Tabla 11. Resultados de test CAT-A y factores emocionales descritos por SEP (2019) y Goleman.	77
Tabla 12. Resultados Test Fabulas de Düss y factores emocionales descritos por SEP (2019) y Goleman	82
Tabla 13. Resultados de la entrevista a los padres y factores emocionales descritos por SEP (2019) y Goleman.	87
Tabla 14. Resultados entrevista a la maestra y factores emocionales descritos por SEP (2019) y Goleman	92
Tabla 15. Factores emocionales capacidad intelectual alta	99
Tabla 16. Factores emocionales Capacidad Intelectual igual al término medio	101
Tabla 17. Factores emocionales Capacidad intelectual inferior al término medio	104

Índice de figuras

Figura 1. Grafica de resultados del Test Matrices progresivas de Raven escala coloreada	76
Figura 2. Grafica Factor autoconocimiento Capacidad intelectual superior al término medio.	99
Figura 3. Factor autorregulación Capacidad intelectual superior al término	100
Figura 4. Factor Motivación Capacidad intelectual superior al término medio	100
Figura 5. Factor Empatía Capacidad intelectual superior al término	100
Figura 6. Factor habilidades sociales capacidad intelectual superior al término medio	101
Figura 7. Factor autoconocimiento Capacidad Intelectual igual al término medio	102
Figura 8. Factor autorregulación Capacidad Intelectual igual al término medio	102
Figura 9. Factor Motivación Capacidad Intelectual igual al término medio	102
Figura 10. Factor empatía capacidad igual al término medio	103
Figura 11. Factor Habilidades sociales capacidad igual al término medio	103
Figura 12. Factor autoconocimiento capacidad intelectual inferior al término medio	104
Figura 13. Factor autorregulación capacidad intelectual inferior al término medio	104
Figura 14. Factor motivación capacidad intelectual inferior al término medio	105
Figura 15. Factor empatía capacidad intelectual inferior al término medio	105
Figura 16. Factor Habilidades sociales capacidad intelectual inferior al término medio	106

1. Introducción

“No olvidemos que las pequeñas emociones son los grandes capitanes de nuestras vidas y las obedecemos sin darnos cuenta”.
- Vincent Van Gogh-

Se ha tenido la idea de que la inteligencia en general se le relacione con la capacidad intelectual siendo un elemento destacado en las personas, esta se mide a partir del coeficiente intelectual.

Existen casos de individuos que han dado pie a diversas teorías teniendo una capacidad intelectual superior como es el caso del conocido físico Stephen Hawking, siendo un factor relevante a lo largo del tiempo.

Sin embargo, durante la vida van ocurriendo situaciones que son desagradables o gratas según el caso, muchas de ellas producen emociones que hacen que se reaccione de una forma determinada.

En la gran mayoría de las veces la reacción no es la más adecuada, pues no se tiene un buen manejo de aquello que llaman inteligencia emocional, considerando este factor como algo significativo en el desarrollo del ser humano.

La inteligencia emocional de igual manera que la capacidad intelectual forma parte de las diferentes perspectivas de inteligencia, esta ha sido investigada actualmente por su relación con el éxito en la vida, dejando la definición de éxito como sucesos agradables y satisfactorios.

Por lo que es un término relativamente nuevo en los paradigmas de investigación durante las últimas décadas, centrando la atención en factores que contribuyen para que esta habilidad se desarrolle.

Por lo consiguiente con esta investigación se pretende observar estas variables para contribuir en la realización de siguientes investigaciones respecto al tema haciendo de esto algo más explorado y que permita tener una concepción más amplia de la capacidad intelectual y la inteligencia emocional.

1.1 Planteamiento del problema

"Todo aprendizaje tiene una base emocional".

-Platón-

Una pregunta que se han realizado varios expertos en el tema es si la capacidad intelectual estará relacionada a la inteligencia emocional, pues desde las diferentes perspectivas de la inteligencia se pueden obtener datos que aporten un panorama con más amplitud en esta área.

En ocasiones se piensa que por tener una capacidad intelectual alta se tiene un desarrollo mayor en relación a las habilidades emocionales, o por el contrario por tener una capacidad intelectual menor pueden tener menores habilidades en la inteligencia emocional.

En este sentido uno de los principales periodos de desarrollo del ser humano son los primeros años de vida, pues es ahí donde el aprendizaje comienza a presentarse como parte fundamental, constituida a través de la interacción con su medio.

Vygotsky (1979) señala que todo aprendizaje siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar por ello el aprendizaje y el desarrollo están relacionados desde las primeras etapas.

Es dentro de este lapso en donde los niños comienzan a tener una más amplia expresión de habilidades sociales y emocionales, pues este ciclo da comienzo a el cambio de entorno, de casa a jardín de niños, de papá y mamá a maestros y compañeros.

A partir de ello al no existir una identificación de aquello que sienten, y no saber cómo actuar frente a esto, tienden a expresarlo de una forma no saludable o simplemente a no expresarlo, ocasionando un comportamiento agresivo, rebelde o retraído así mismo, a largo plazo, no sabría cómo actuar frente algún problema que se le presente en la vida diaria.

Abordando la variable respecto a la capacidad intelectual y examinando los principales factores componentes de la inteligencia emocional se presenta la investigación realizando la siguiente interrogante:

¿Cuáles son los factores de la inteligencia emocional con mayor dificultad en relación a la capacidad intelectual en niños de preescolar?

1.2 Objetivos

Objetivo General

Analizar los factores de la inteligencia emocional con mayor dificultad en relación a la capacidad intelectual en niños de preescolar del Jardín de niños Ruffo Figueroa Tecapulco Guerrero.

Objetivos específicos

Seleccionar datos teóricos en referencia al tema de estudio para el diseño estructural de un método de recolección de datos.

Identificar concepciones de la inteligencia desde diversas perspectivas en psicología.

Describir el desarrollo emocional en los niños de edad preescolar.

1.3 Preguntas de investigación

La motivación, ¿es uno de los factores de la inteligencia emocional con mayor dificultad para la alta, media y baja capacidad intelectual?

¿La motivación no se encuentra en los factores de la inteligencia emocional con mayor dificultad para la alta, media y baja capacidad intelectual?

La empatía y la autorregulación ¿son los factores de la inteligencia emocional con mayor dificultad para la alta, media y baja capacidad intelectual?

1.4 Justificación

Continuamente, se piensa que el hecho de ser inteligentes en la vida hace referencia al éxito a lo largo de nuestro desarrollo, conociendo que el ser inteligente aplica a diversos contextos en los que nos desenvolvemos, no solo se habla de una capacidad intelectual si no hace referencia al concepto de múltiples inteligencias desde diferentes teorías.

Daniel Goleman (1996) en sus investigaciones sobre inteligencia emocional, destaca el hecho del gran significado que conlleva las emociones en el desarrollo y la adaptación personal y social, desde su perspectiva las emociones, son inteligentes pues desempeñan un papel exclusivo al cuerpo, en respuesta a su adaptación y supervivencia.

Cada persona experimenta una manera diferente de expresarse, a través de emociones en particular, todas las emociones son válidas, lo importante es expresarlas de una forma saludable, pues al solo reprimirlas se ocasionan miedos, inseguridades y demás dificultades en uno mismo.

Es importante aprender habilidades que permitan el manejo de las emociones para un adecuado desarrollo en la vida, comenzando en los primeros periodos de crecimiento del individuo.

En México de acuerdo al informe de UNICEF 2017 los primeros cinco años de vida son determinantes en la vida de los niños ya que es en ese entonces donde se establecen características de su desarrollo físico, motor y socioemocional por lo que representa un foco de atención en el área de salud y educación.

Teniendo en cuenta el proceso individual que tiene cada persona y en referencia a la edad determinante en el desarrollo, se destaca el interés en la siguiente investigación llevada a cabo en la etapa preescolar en el Jardín de niños Ruffo Figueroa de la comunidad de Tecapulco Gro.

Esta investigación es realizada para conocer cómo se desarrollan los niños respecto a las habilidades emocionales y si están vinculadas con la capacidad intelectual, aportando datos que permitan un amplio manejo de estos factores para un desarrollo más óptimo respecto a la salud física y mental a lo largo de la vida.

1.5 Viabilidad de la investigación

De acuerdo a los márgenes de viabilidad de esta investigación se eligió el nivel preescolar del Jardín de niños Ruffo Figueroa de la comunidad de Tecapulco en la que se aplicaron los instrumentos a los grupos de 4 a 6 años de edad siendo los grupos de 2° y 3° grado, estos por disposición de tiempo por parte del plantel educativo en el que se disponía de los recursos necesarios para llevarla a cabo.

1.6 Perspectiva General

Este trabajo se realiza desde el enfoque mixto de la investigación los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008).

Es de alcance descriptivo pues recolecta datos organizándolos y clasificándolos establecidos en una tabla comparativa y graficas de porcentaje, también es correlacional a que pretende observar la relación existente entre la capacidad intelectual y los factores relacionados con la inteligencia emocional en niños de preescolar.

1.7 Perspectiva teórica

Hablar de inteligencia emocional va más allá de solo el control de emociones, es un conjunto de habilidades que permiten tener una relación saludable con uno mismo y con los demás en referencia a las emociones; La capacidad intelectual a menudo es representada como sinónimo de inteligencia general, por lo que este trabajo estará enfocado en buscar si existe alguna relación entre ambos términos, se abordaran diversos temas que permitirán tener un panorama más amplio en cuanto a este tema como:

La inteligencia

Modelos de inteligencia desde diversas perspectivas

Emociones

Inteligencia emocional

Inteligencia emocional en preescolar

En esta investigación se tomará en cuenta el modelo de la Inteligencia emocional dado por Goleman en 1995, que permitirá complementarse con los datos integrados por la SEP (2019) en México en la educación preescolar.

1.8 Hipótesis

Hi: La motivación es uno de los factores de la inteligencia emocional con mayor dificultad para el alta, media y baja capacidad intelectual a nivel preescolar.

Ho: La motivación no es el principal factor de la inteligencia emocional con mayor dificultad para la alta, media y baja capacidad intelectual a nivel preescolar.

Ha: La empatía y la autorregulación son los factores de la inteligencia emocional con mayor dificultad para el alta, media y baja capacidad intelectual a nivel preescolar.

1.9 Variables y definición

Variable dependiente

Factores de la inteligencia emocional

Niñez

Preescolar

Factor de Autoconocimiento

Circunstancia en relación a el tener conocimiento de cualidades y características de uno mismo.

Factor de Autorregulación

Capacidad de gestionar conductas, emociones o acciones de uno mismo con el fin de lograr algún objetivo.

Factor de Motivación

Habilidad o impulso a partir de un estado de factores internos o externos que permiten la realización de metas determinadas.

Factor de Empatía

Capacidad que tiene una persona de percibir pensamientos, sentimientos y emociones de los demás.

Factor de Habilidades sociales

Conjunto de elementos que permiten una relación satisfactoria y adecuada con otras personas.

Inteligencia Emocional

Es la capacidad de sentir, entender y aplicar eficazmente el poder y la agudeza de las emociones como fuente de energía humana, información, conexión e influencia (Robert K. Cooper).

Niñez

Periodo de desarrollo del ser humano que comprende desde el nacimiento a la entrada de la pubertad, la niñez se constituye y caracteriza por 3 etapas que son: lactancia (bebé), primera infancia (infante) y segunda infancia o niñez en sí misma (niño)

Preescolar

Nombre del ciclo educativo en el que los niños pasan un periodo que antecede a la escuela primaria.

Variable independiente

Relación

Capacidad intelectual

Vinculo o conexión que existe entre dos o más cosas, usado frecuentemente para establecer un hecho con respecto a otro.

Capacidad intelectual

Desarrollo mental de un individuo en cada época de su vida, se mide por el coeficiente de inteligencia que es evaluable mediante diferentes pruebas especializadas y normalizadas (RAE, 2020).

1.10 Definición de términos centrales

Inteligencia

La inteligencia se interpreta como una serie de habilidades para obtener un resultado determinado, y habitualmente deseado. (Opi, 2016, p.29)

Capacidad intelectual

Estimación general de la capacidad de los individuos de pensar y razonar, medible a partir de pruebas estandarizadas.

Emociones

Sistemas de motivación con elementos fisiológicos, conductuales, experienciales y cognitivos, que tienen una ponderación positiva o negativa (sentirse bien o mal), estos varían en intensidad, suelen darse a consecuencia de situaciones interpersonales.(Brody, 1999)

Inteligencia emocional

Goleman (1995) define la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer los sentimientos propios y los de los demás, de motivarse y de manejar adecuadamente las relaciones englobando 5 factores que conforman dicha habilidad: autoconocimiento, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales.

Factor de autoconocimiento

Referida a conocer las propias emociones a partir de una conducta auto reflexiva, que emociones se perciben en determinada situación, y como es la forma de expresarlas, por medio del autoconocimiento y la atención a los propios estados(Goleman, 1995).

Factor de autorregulación

conciene a expresar de forma adecuada los estados emocionales, encaminándolos hacia la actitud más favorecedora, por medio del auto control, evitando la irritabilidad o estados mayormente alterados, tomando responsabilidad de sí mismo(Goleman, 1995).

Factor de motivación

consiste en que el individuo se tienda a impulsar o animar a realizar determinada cosa, principalmente enfocándose hacia el logro de metas, toma en cuenta la iniciativa, el optimismo entre otros(Goleman, 1995).

Factor de empatía

Es una de las características más notables, pues ayuda a entender a los demás, mostrando la sutileza de ponerse en el lugar del otro y de esta manera apoya a entender sus emociones(Goleman, 1995).

Factor de habilidades sociales

El crear relaciones con el entorno es sin duda uno de los pilares para obtener una comunicación más sólida con otros y entender las emociones de estos, además el establecer vínculos es una capacidad muy valorada en la cotidianidad, desde el aspecto social, conllevando una amistad, hasta el aspecto laboral en el que implica el saber cómo trabajar con otras personas sin que represente problema alguno (Goleman, 1995).

Preescolar

Periodo de formación educativa con atención pedagógica congruente con las características propias de la edad.

2. MARCO TEÓRICO

“La inteligencia es la habilidad de adaptarse a los cambios”.

-Stephen Hawking-

2.1 INTELIGENCIA

A través del tiempo el término inteligencia ha cobrado suma importancia, pues se considera que la inteligencia está relacionada con el éxito en la vida, ha sido una idea que muchos investigadores han retomado para partir de premisas que permitan descubrir que es lo que determina dicho factor en cuanto a logros, académicos, personales e incluso económicos.

Si se pone en énfasis el carácter de la palabra inteligencia, alude a muchas perspectivas, pues desde factores físicos, diversas capacidades que conglomeran el concepto, y teorías que han ido apareciendo, han dado una investigación detallada que se aproxime a lo que se considera el ser inteligente.

El concepto de inteligencia actualmente según la real academia española, viene del lat. *Intelligentia* y es entendido como la capacidad de entender o comprender, y cómo la capacidad de resolver problemas.

Si se retoma dicho concepto, el ser inteligente requiere de capacidades de razonamiento para los sucesos de la vida, es una concepción general de la palabra, pero es entendido que el hecho de tener la habilidad para hallar soluciones indica presencia de la inteligencia en el ser.

Las capacidades indican la posibilidad de cumplir una determinada función o acción, de igual manera se habla de una condición en la que se es apto, desarrollado a través de la educación.

Se desarrollarán diferentes conceptos, para partir de diferencias que complementen una mayor obtención de información y comprensión del factor, permitiendo observar la postura de varios autores en referencia a la palabra.

Entendiendo dicho concepto, como un conjunto de expresiones que incluye el sentido cognitivo, pero suma a eso partes como el carácter y la intención siendo una asociación amplia que se da al vocablo.

“La inteligencia se interpreta como una serie de habilidades para obtener un resultado determinado, y habitualmente deseado”. (Opi, 2016, p.29)

En otro sentido Juan Manuel Opi investigador y creador del libro “La inteligencia inteligente”, infiere a la inteligencia como un proceso por medio de las habilidades con un fin o propósito.

Como se observa, son variadas las concepciones que se le dan a la palabra, el definir la terminación, amplía el panorama general que hace alusión a lo que se considera como inteligencia, además de ello existen diferentes teorías de la inteligencia que se contemplaran más detalladamente.

2.2 Teorías de la inteligencia

Dentro del campo de la psicología, han aparecido diversas teorías que intentan explicar la inteligencia, cada una es una forma diferente de ver dicho factor, se encontrarán diferencias y similitudes entre sí, se analizará como es que han evolucionado, comenzando por las primeras investigaciones acerca de ello.

Conforme aparecieron conceptos que explicaban en que consiste la inteligencia, múltiples investigadores, comenzaron a desarrollar su aportación, destacando las características y componentes que daban realce a lo que se consideraba tener ciertos atributos, relacionados con la capacidad mental.

Inicialmente la inteligencia se consideraba un factor biológico o hereditario, las primeras investigaciones refieren a el interés en el campo cognitivo, fue hasta años más adelante cuando se retomó la idea sobre lo que gira alrededor de la inteligencia.

Para comenzar las investigaciones iniciales refieren a Francis Galton primo de Charles Darwin quien realizó trabajos por su cuenta acerca del desarrollo humano y las diferencias individuales, en 1888 dio a conocer el termino correlación en el cual se explica que dos

variables están relacionadas en cuanto a la herencia y medio ambiente o a lo innato y lo aprendido, afirma que la herencia importa más que el medio.

A partir de diferentes perspectivas se puede llegar a la comprensión de la inteligencia, se observaran distintos aportes desde teorías psicométricas, cognitivas y de inteligencias múltiples.

2.3 Inteligencia a través de modelos psicométricos coeficiente intelectual

Existen factores que intervienen en la inteligencia, estos tienden a tener características para identificarlos, medirlos y establecer relaciones para desarrollar la descripción de diferencias individuales.

Es así como a partir de las teorías psicométricas dado al desarrollo de las pruebas de inteligencia y análisis factorial, dichas pruebas son observadas como un componente medible, son objetivas, confiables y viables desde esta perspectiva, de acuerdo a preguntas en condiciones estandarizadas.

Comenzando por las investigaciones dentro del área, en 1890 James Cattell propuso el término test mental, dentro del cual orientaba el campo de la psicología en el ámbito educativo, mostró que la capacidad mental podía estudiarse de manera práctica, por lo que se dedicó a la realización de trabajos en el área de memoria, tiempos de reacción, discriminación sensorial y presión dinamométrica.

Es importante destacar el término que James McKeen Cattell propuso, pues su objetivo se centró en determinar atributos psicológicos de manera estandarizada, estos test habían creados por Binet sin embargo fue James Cattell quien les dio el nombre, posteriormente Binet amplió las investigaciones y así dio a conocer su trabajo más detalladamente.

Fue en 1905 cuando, Alfred Binet propuso la primera prueba de inteligencia, en conjunto con Simon, partieron desde el supuesto teórico que explica que la inteligencia está relacionada con la rapidez del aprendizaje y propusieron observar las diferencias existentes a escala cognitiva de las personas.

En 1904 Binet se unió a la comisión interministerial para profundizar en la situación en los centros escolares, este proyecto se centró en la idea de establecer clases especializadas para los niños de entre seis y dieciséis años con deficiencia mental, en 1905 junto a Simon elaboró la primera prueba llamada “test mental”.

El test consistía en 30 elementos que eran puntuados de acuerdo al acierto y error en él se incluían factores de coordinación visual, motora, memoria, pensamiento, atención, era una combinación de habilidades intelectuales y motoras.

Al finalizar la aplicación del test, los autores encontraron que los primeros elementos resultaban de forma sencilla para la mayoría de los niños, mientras que los últimos ítems resultaban de gran dificultad incluso para los niños mayores.

Años más tarde se dio la primera revisión para la escala en la que se eliminaron los primeros 5 ítems y se agregaron otros 33 elementos, y esta fue dispuesta en orden cronológico desde los 3 hasta los 12 años.

Es importante destacar que en 1911, el psicólogo alemán William Stern (1871-1938) dio a conocer el término edad mental, que para él se conocía a través de los test de Binet-Simon, pues el cociente intelectual definido por Stern sería la división de la edad mental entre la edad cronológica y por lo tanto en su investigación se centraba en la cuantificación de la inteligencia.

Las revisiones al test continuaron, por lo que en 1916 se modificó la escala Stanford-Binet por Lewis Terman, en las aportaciones que se hicieron dentro de la investigación se encontró que la inteligencia es una capacidad susceptible de modificación y se encuentra relacionada con la adaptación social de los individuos (Binet, 1909, p. 150).

De igual manera, esto dio inicio a más interrogantes dentro del campo de investigación pues se cuestionaba si el rendimiento en la inteligencia dependía de un factor específico.

En años posteriores dentro del campo factorialista se unió Spearman quien retoma el llamado factor general, el cual se refería a un factor único que permitía valorar la conducta inteligente.

Spearman dentro de su investigación halló que por medio de los análisis factoriales y apoyados por procedimientos matemáticos, en el campo de la inteligencia se pone en énfasis un factor general “factor g” que es la inteligencia propiamente dicha, y otro específico “factor s” pero en menor rango que corresponde a las propiedades de cada test.

El componente g estaría definido como la medida común, con otras medidas de la función intelectual común lo relacionó con habilidad, velocidad, intensidad y coeficiente intelectual, mientras que el componente s es específico en cada medida.

En 1904 Spearman habla de cuatro tipos de inteligencia: la que representa el rendimiento actual en materias como latín, matemáticas, griego, la otra representa la capacidad natural que supone la diferencia de acuerdo al grado y rango de edad en el niño, la tercera referida como la impresión general que produce como “brillante”, o “poco habilidoso” y la siguiente conocida como sentido común.

Aunque en sus investigaciones y artículos de Spearman refieren desde 1904, y menciona algunas diferencias en los tipos de inteligencia, fue en 1927, cuando dio a conocer su teoría bifactorial, para explicar porque varios resultados de las pruebas se relacionaban entre sí.

A su teoría se le conoce como teoría de los dos factores, principalmente implica que la inteligencia, determina una correlación de factor general a específico destacando su interés por la parte cuantitativa que a diferencia de Binet, este solo se centra en resultados brutos que obtiene por parte de su metodología.

Sumado a ello, a Spearman le parecía que Binet tendría que haber contemplado medidas de laboratorio pero, más sin embargo consideró que Binet proporcionaba una adecuada medida de la inteligencia y agregó que la teoría propuesta era una fundamentación apropiada a la medida de la inteligencia de Binet. (Brody, 1992).

Posteriormente en 1935 Thurstone, continua la línea de investigación y elabora un modelo de aptitudes independientes, “aptitudes mentales primarias”, que involucra siete factores, espacial (s), velocidad perceptual (p), facilidad numérica (n), significado verbal (v), memoria (m), fluidez verbal (w) y razonamiento inductivo (r).

Para Thurstone, todas las aptitudes tenían la misma importancia, aunque aparentemente tenían una estructura desordenada, siguió sus estudios dentro del campo de la psicología social.

Continuando el trabajo en el campo psicométrico, en 1967 se encuentra Guilford, se basó en las investigaciones de Thurstone, como propuesta, dio a conocer 120 factores que comprendían la inteligencia, años después conglomeró 150 factores.

Agrupó cinco tipos de operaciones entre los que están: producción convergente, producción divergente, valoración, retención de memoria, registro de memoria y cognición, cinco tipos de contenidos, visual, auditivo, simbólico, semántico y comportamental además de seis clases de productos: unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones.

A través de su investigación destacó que el término “aptitud” pertenecía a todas aquellas diferencias que había de persona a persona y el término “función” dependía de cada psique individual.

En 1938, John C. Raven, psicólogo inglés, creó un test llamado “Matrices Progresivas de Raven”, este en su creación tomó en cuenta observaciones y teorías formuladas por Spearman sobre el factor G, en él se tomaba en cuenta la capacidad de pensar con claridad en situaciones complejas, que se conoce como capacidad inductiva o extractiva y la capacidad de almacenar y reproducir información.

Las pruebas fueron hechas por Raven para fines de investigación, pero debido a su independencia del lenguaje, de la cultura y de la escolaridad, así como la sencillez de su uso e interpretación, se encontró un empleo práctico a la prueba que comenzó a aplicarse de forma general y esta actualmente se presenta en tres formas, escala coloreada, y escala estándar y avanzada.

Un año más tarde en 1939, David Wechsler publicaba la escala Wechsler-Bellevue Forma I, otro test basado en evaluar los procesos intelectuales de adultos y adolescentes, este se presenta como una alternativa a la escala de Stanford-Binet, en los años posteriores, se modificó para emplearla en su forma actual.

Otra de las teorías, fue la de Raymond Cattell (1971) quien habló sobre la inteligencia fluida y cristalizada, introduciéndose al análisis factorial, marcó ámbitos generales asociado a habilidades, como la memoria, la capacidad adaptativa y nuevos aprendizajes adquiridos.

Dentro de su teoría la inteligencia fluida (GF) tiene un origen fisiológico, es decir, un componente hereditario y biológico, es comprendida por operaciones mentales, conceptos, identificación, etc. En cambio la inteligencia cristalizada (GC), tiene su origen en la experiencia personal y se refiere a la amplitud y profundidad de aquel conocimiento.

Raymon Cattell explica esto a través de la teoría que llamó teoría de la inversión en la que explica que la capacidad de aprendizaje de un niño depende en gran parte de los niveles de inteligencia fluida, en los cuales se introduce para adquirir habilidades y conocimientos y la inteligencia cristalizada llega a ser más influyente en la etapa de la adultez.

Se han hablado de diversas teorías de la inteligencia observadas desde el aspecto psicométrico, no obstante durante los últimos años se han derivado numerosos test de inteligencia los cuáles sirven de base para explicar las distintas habilidades.

“Los test de inteligencia y aptitudes establecen diferencias en la ejecución de las personas, dentro de determinada situación ambiental, que pueden ser utilizadas para distinguir grupos de sujetos, por ejemplo deficientes mentales de distintos niveles; no deficientes, inteligencia baja, etc.” (González, 2007, p.20)

La doctora Felicia González, autora del libro “Instrumentos de evaluación psicológica”, menciona que estos test explican las diferencias individuales en las funciones mentales y que permiten valorar distintas capacidades.

Finalmente durante los inicios de las investigaciones sobre la inteligencia, se observan las propuestas de amplias teorías que coinciden con el aspecto de datos medibles en los que existe una relación entre dichos elementos de carácter observable.

Actualmente estos trabajos, son base en la evaluación de este factor, y sirven para la estimación en base a datos cuantificables la capacidad ejecutiva de una persona, denotando así el rendimiento o capacidad mental que se tiene a partir del razonamiento y las habilidades intelectuales.

Tabla 1

Aportaciones psicométricas de la inteligencia

Año	Autor	Propuesta
1890	James Cattell	Propuso el término “test mental” se centró en determinar atributos de manera estandarizada.
1905	Alfred Binet-Stanford-Terman	Primera prueba de inteligencia, relacionada con la rapidez del aprendizaje y habilidad cognitiva. En 1916 es modificada por Lewis Terman.
1927	Spearman	Dio a conocer la teoría bifactorial en la que diferencia el Factor g referido como factor general y factor s específico.
1935	Thurstone	Modelo de aptitudes basado en factores como memoria, fluidez verbal, facilidad numérica, etc.
1967	Guilford	Agrupación de 150 factores que destacan la inteligencia, se basa en el término aptitud y función.
1971	Raymond Cattell	Teoría de la inteligencia fluida y cristalizada a través de factores de operaciones mentales y la profundidad de dicho aprendizaje

González, F. (2007). Instrumentos de evaluación psicológica, Mora Mérida Juan Antonio, Martín

Luis (2007). La Escala de Inteligencia de Binet y Simon (1905) recuperado de:

https://www.academia.edu/36750753/La_Escala_de_Inteligencia_de_Binet_y_Simon_1905_su_recipci%C3%B3n_por_la_Psicolog%C3%ADa_posterior

2.4 La inteligencia y teorías del desarrollo cognitivo

Entre las principales investigaciones se encuentran aquellas que hacen referencia a las etapas de desarrollo del ser humano dentro de la capacidad del pensamiento, así como la capacidad de comprensión, atención, memoria , entre otras habilidades, tal es el caso de las teorías cognitivas.

Desde esta perspectiva se intentan explicar los procesos mentales y como es que se da el factor de inteligencia, sin embargo fue hasta 1960 que aparecieron las primeras teorías cognitivas, pues en la mayor parte del siglo XX dominaba el enfoque psicométrico, entre los principales teóricos de este modelo se encuentra Vygotsky, Piaget, Brunner, etc.

En estos trabajos se da prioridad al aspecto del desarrollo, y a aquellos elementos cualitativos, más que cuantitativos, fue un gran aporte a la psicología educativa, pues de ello dependían las bases pedagógicas en cuanto a enseñanza se refería.

Al hablar del desarrollo cognitivo, se considera a aquellos procesos relacionados con la adquisición y retención de un conocimiento, el lenguaje y la resolución de problemas, Flavell psicólogo y teórico, en 1985, recapitula que no solo se deben considerar los aspectos del conocimiento complejo para entender a la inteligencia, sino que además se impliquen las conductas perceptivo-motoras.

El planteamiento dentro de estas teorías involucra la relación entre las áreas emocional, intelectual, moral y social, se menciona que los pensamientos dan forma a la conducta, a los valores y actitudes del ser humano a través del tiempo.

Por medio de diversos autores, se darán propuestas en las que se incluyen modelos de cognición y desarrollo, que suman a la explicación del aprendizaje y como se llevan a cabo diversos procesos en los que se incluirán los paradigmas construccionistas y sociales.

2.5 Teoría Constructivista: Jean Piaget

La teoría Piagetiana, ha sido una de las más influyentes en los últimos tiempos, pues no solo da un abordaje de como el ser humano aprende, si no que explora la evolución biológica así como la experiencia ambiental que se ha ido adquiriendo gradualmente.

Jean Piaget (1896-1980) Psicólogo suizo, que centró su trabajo en el niño y como este aprende a partir de la exploración de forma activa, para dicho autor, el niño juega un papel de suma importancia, pues él consideraba que el aprendizaje era individual y construido de forma empírica.

Su modelo se basa en el constructivismo del conocimiento, explica que los sujetos crean (construyen) de forma activa sus propias estructuras de saberes a través de la adaptación.

Piaget parte de un postulado que basa su idea en que la psicología, la biología y la epistemología están relacionados cuantiosamente.

La epistemología, según la RAE 2020 define a la palabra del griego “episteme” la cual refiere al conocimiento y “logia” haciendo parte a la ciencia, en conjunto es la teoría de los fundamentos y métodos del conocimiento científico.

Por lo tanto, para el postulante, la parte del comportamiento, el desarrollo del ser humano de acuerdo a las etapas evolutivas y el origen del conocimiento trabajaban en conjunto para que fuera posible un aprendizaje y la profundidad de este.

“En cada acción el sujeto y los objetos están fundidos”. (Piaget, 1983 p. 104)

Se habla de que el individuo no tan solo debe percibir y reaccionar ante determinada situación, si no que para que exista un aprendizaje se debe participar en esta.

Así mismo Piaget toma en cuenta el modelo de adaptación al medio, en el que explica los puntos de vista internos y externos del conocimiento, en el que se da un método de organización y otro de adaptación, es ahí donde incluye los esquemas cognitivos.

Un esquema cognitivo, figura como una estructura mental generalizada, por ejemplo algún objeto u acción, comer, correr, agua, perro etc. A partir de ello se dan las funciones adaptativas asimilación y acomodación.

La asimilación supone que el individuo integra o incorpora elementos externos dentro de las estructuras que el ya dispone, nuevas experiencias se incorporan asimilen con las viejas.

La acomodación implica una modificación de organización a las nuevas peticiones del medio que lo rodea, en este se modifican esquemas y se acomodan a nuevas informaciones, esta produce un crecimiento intelectual significativo.

El desarrollo cognitivo así, se produce espontáneamente incluyendo las dos tendencias y de acuerdo a las experiencias vividas se incorporará nueva información, existirá un progreso del intelecto debido a que los seres humanos buscan, el equilibrio cognitivo.

Dicho equilibrio es un estado de estabilización y balance, que permite a una persona emplear procesos mentales ya existentes, para comprender sus experiencias sin confundirse, debido a que siempre se está en constante aprendizaje, por ejemplo una cuerda en el caso de un niño puede aprender que es para jugar, o saltar, más tarde aprende que sirve también para jalar cosas.

La teoría sostiene que el desarrollo cognitivo se produce en cuatro periodos a lo largo de la vida, el periodo sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales.

Comenzando con el periodo sensoriomotor, este se da desde el nacimiento, hasta los dos años, una de las características componentes de esta etapa es que el niño utiliza los sentidos y habilidades motoras para entender al mundo, el aprendizaje es activo no hay un pensamiento conceptual o reflexivo.

En este sentido hacen aparición los reflejos innatos, en las primeras subetapas, los bebés aprenden a coordinar la información que ingresa de sus sentidos y a organizar sus actividades en relación con su ambiente.

En los primeros días, del nacimiento a un mes de edad, el bebé comienza a ejercer control en los reflejos innatos, por ejemplo los recién nacidos succionan el dedo cuando se les pone cerca de los labios.

Entre el primer y el cuarto mes los bebés aprenden a repetir sensaciones físicas agradables, como chuparse el pulgar o algún otro objeto.

En la tercera subetapa entre los cuatro a ocho meses, manipula objetos y aprende de sus propiedades, por ejemplo agitar una sonaja, el ruido que le produce le otorga satisfacción y a medida que juegue con la sonaja aprenderá que dicho objeto produce un sonido.

Cerca de los ocho meses al año, el comportamiento será de forma más intencional y coordinaran los esquemas que ya aprendieron, como gatear para alcanzar algún objeto.

Durante la quinta subetapa entre el año y los 18 meses, comienzan a explorar su ambiente con mayor facilidad, mediante ensayo y error ponen en práctica sus conductas.

En la sexta etapa entre los 18 meses a dos años, los infantes desarrollan la capacidad representacional, por ejemplo símbolos números o imágenes mentales.

Es en esta última etapa cuando ocurren las representaciones mentales por ejemplo una niña juega con un dado de figuras, las cuales tiene que meter en el lugar adecuado, cuadrado con cuadrado, círculo con círculo, antes de meter las figuras, la niña busca la figura antes de hacer el intento de colocarla.

En la etapa sensoriomotora también comienzan los primeros acontecimientos del habla y balbuceos, un bebe durante el nacimiento percibe el habla, llora y responde en cierto modo al sonido, más tarde reconoce los patrones de sonido escuchados con frecuencia, dice las primeras palabras y utiliza ademanes simbólicos.

Continuando con el segundo periodo, el periodo preoperacional, se da de los dos a los seis años, este se caracteriza por el uso del pensamiento simbólico, la imaginación florece y el lenguaje se convierte en un medio importante para la expresión.

Como ejemplo, un niño le dice a su mamá que quiere un dulce, pero el niño no ha visto nada relacionado a los dulces, ni en la televisión, ni ha ido a la tienda, simplemente recuerda la sensación, el sabor y lo busca de forma intencionada.

De esta manera los niños en esta etapa muestran una función simbólica por medio de la imitación, el juego simulado y el lenguaje, dentro del juego imaginativo, los niños pueden representar alguna muñeca para representar o simbolizar a una persona, como es el caso del juego de la familia en la que una niña hace el papel de mamá.

Además se habla del pensamiento mágico, entre los dieciocho meses y los tres años los niños aprenden a distinguir entre fantasía y realidad, como ejemplo pueden distinguir entre un perro real y otro de un sueño.

Este estadio se divide en dos subetapas, las funciones simbólicas cuando los niños son capaces de entender, representar y recordar objetos e imágenes en su mente sin tener el objeto frente a ellos, mientras que el pensamiento intuitivo es cuando los niños comienzan a realizar las primeras preguntas sobre el porqué o el cómo de las cosas.

La etapa de la función simbólica alrededor de los 2 a 4 años de edad, los niños piensan en imágenes y símbolos, juegan juego de roles y los juegos se vuelven más sociales entre sí, están conectados con la creatividad.

En esta subetapa aún hay limitaciones, Piaget refiere también se encuentra el egocentrismo, que para él es una forma de centración, se centra tanto en su propio punto de vista, que no puede centrarse en el punto de los demás, menciona que los niños de tres años no son tan egocéntricos como los neonatos sin embargo aún creen que las cosas giran en torno a ellos.

Entre los 4 y los 7 años de edad se encuentra la subetapa del pensamiento intuitivo, durante esta los niños comienzan a ser muy curiosos y tener muchas preguntas, se dan cuenta que tienen un amplio conocimiento pero no saben cómo lo adquirieron.

Es común que los niños comiencen a preguntar de dónde vienen, o porque el cielo es azul, cosas que parecieran tan simples a los ojos de un adulto, sin embargo para el niño es un nuevo descubrimiento y lo observa de manera maravillosa.

Conforme los niños van creciendo, el mundo comienza a tener un orden para ellos, pues integran nuevas experiencias, la categorización o clasificación es parte importante de esta etapa, pues en los niños de 4 años comienzan a clasificar por dos aspectos, color y forma.

Los niños pueden utilizar esta capacidad para ordenar otros ámbitos de la vida, por ejemplo lo agradable o desagradable, dentro de ello entran los gustos por ejemplo por su comida favorita y lo que menos le gusta, también lo bueno o malo, sabe que decir una mala palabra está considerado malo pues por decirla recibe una llamada de atención por parte de

sus padres, de esta manera la categorización termina por volverse una capacidad con implicaciones psicosociales.

Alrededor de los 7 a los 11 años se establece el estadio de las operaciones concretas, una de las principales características es el uso de un pensamiento mayor racionalmente, los niños comprenden conceptos numéricos, mejor comprensión de la causalidad y conceptos espaciales.

Como ejemplo, un niño ya sabe por qué calles pasar para llegar de su casa a la escuela pues comprende mejor el concepto de lugar y distancia, Piaget habla de algunos conceptos para comprender dicha etapa, la seriación, la inferencia transitiva y la inclusión de clase.

La seriación comprende la capacidad de ordenar los elementos según sus dimensiones.

“Para los siete u ocho años de edad, los niños pueden comprender las relaciones que existen entre un grupo de palitos a primera vista y disponerlos según su tamaño” (Piaget, 1952).

La inferencia transitiva comprende la relación entre dos objetos por medio del conocimiento de la relación que cada uno sostiene con un tercero, a Catherine se le muestran tres palitos: uno amarillo, uno verde y uno azul. Se le muestra que el amarillo es más largo que el verde y que el verde es más largo que el azul. Sin comparar los palitos amarillo y azul, inmediatamente indica que el amarillo es más largo que el azul (Chapman y Lindenberger, 1988; Piaget e Inhelder, 1967).

Por otro lado, la inclusión de clase muestra la comprensión de la unión de todo y sus partes. Piaget (1964) mostró a un grupo de niños preoperacionales un ramo de diez flores, siete rosas y tres claveles y les preguntó si había más rosas o más flores.

Los niños tendían a decir que había más rosas porque estaban comparando las rosas con los claveles más que con el ramo completo. No es sino hasta los siete u ocho años de edad, e incluso ni siquiera en ese momento, que los niños consistentemente razonan que las rosas son una subclase de flores y que, por lo tanto, no puede haber más rosas que flores (Flavell, 1963; Flavell et al., 2000).

Como ultimo estadio se encuentran las operaciones formales a partir de los 12 años, esta basada en abstracciones, conceptos hipotéticos y la forma de razonar, en este caso se pierde el concepto espacio-tiempo pues, pueden imaginar ideas y someter a prueba dichas hipótesis.

Una de las cualidades de dicho estadio, sobresale cuando el adolescente evidencia el nivel de resolución de problemas, de igual manera la forma de pensar del adolescente cambia cognitivamente en el ámbito social.

El egocentrismo de un adolescente regula las ideas en cuestiones sociales, y de auto ciencia, en este caso la ética, la política y temas morales son de su interés, pues a medida que exploran estas áreas su forma de pensar cambia

Piaget (1972) atribuía el cambio al razonamiento formal, a una combinación de maduración del cerebro y a la expansión de las oportunidades ambientales, las instituciones y la cultura representaban un papel mayoritario.

En esta etapa habló sobre la capacidad de metacognición, la capacidad de pensar sobre el pensamiento, la cual permite que el adolescente razone acerca de los propios procesos mentales.

Como se observa la teoría Piagetiana aporta grandes postulados acerca de cómo se desarrolla el ser humano, y de esta manera explica los procesos implicados para ello, sin embargo durante los últimos años, varios autores e investigadores del área, siguen discordando de algunas ideas de Piaget, pues argumentan se demerita la influencia de la cultura en el área cognitiva.

Más adelante se abordaran teorías que si bien son de aspecto cognitivo, cada una propone sus ideas y enriquece dicha área a pesar de sus notables diferencias.

2.6 Teoría sociocultural: Lev Vygotsky

Otra de las teorías cognitivas con mayor relevancia fue la de Lev Vygotsky (1896-1934) psicólogo de la ex unión soviética quien estaba interesado en las diferencias culturales en las competencias cognitivas.

La principal contribución de dicho autor se basa en la de desarrollar una investigación que incluyera la educación y el desarrollo psicológico, la idea nace desde que parte de la pedagogía es adecuada a la cultura, el método de enseñanza varía de acuerdo al ambiente por lo que Vygotsky comenzaba a creer que esto influía en el proceso de pensamiento.

“El proceso de desarrollo cultural puede definirse en cuanto a su contenido, como el desarrollo de la personalidad del niño y de la concepción del mundo” (Vygotsky 1983)

Su trabajo se enfoca en origen social, en relación a los procesos superiores de la mente, incluía una perspectiva evolutiva, señala que un comportamiento sólo puede ser entendido si se estudian sus fases, su cambio, es decir, su historia. (Vygotsky, 1979).

Según el autor, todo comenzaba desde el nacimiento, y posteriormente era apoyado por los adultos, en las áreas de lenguaje, habilidades etc. De esta manera iría creciendo hasta irse formando de acuerdo a lo que le fue enseñado por el ambiente.

Para entender esta perspectiva, es necesario hablar de cuatro áreas que aplicó en su método (Carrera 2001) la filogenética, especializada en el desarrollo de la especie humana, la área histórica socio-cultural la cual se enfoca en sistemas complejos que regulan la conducta social, el área ontogenética, basada en el inicio de la evolución y la micro genética, el desarrollo de aspectos psicológicos del sujeto.

En conjunto dichas áreas conforman sus postulados, entre los más notables se encuentra la contribución de pensamiento y lenguaje, en él se da a conocer que el lenguaje humano, es una forma de transmisión racional e intencional del pensamiento, como ejemplo cuando un niño aprende a decir la palabra papá, cuando quiere a este, o leche cuando requiere de ella, pues transmite la necesidad convirtiéndola en comunicación.

Aunque son líneas diferentes por un lado el aspecto lingüístico y por el otro el aspecto racional, en algún punto las dos áreas se unen formando dicha transmisión.

También para la transmisión de la comunicación se hace referencia al uso de herramientas y símbolos, estos mediadores como el empleo de símbolos, principalmente el lenguaje, recrea y reorganiza la composición mental (Vigotsky,1981)

Los símbolos son procesos análogos y gráficos es decir una relación entre cosas distintas, por ejemplo el uso de la forma de un corazón para explicar el amor, o el uso de un dibujo de una flecha para determinar alguna dirección en un camino.

Dichos símbolos, están mediados por la cultura, el comprender lo que expresa dicho símbolo es tarea del propio interprete, por ejemplo para algunas personas, el dibujo del corazón puede representar al amor, mientras que para otras representa un órgano del cuerpo.

De acuerdo a lo aclarado por Vygotsky en su trabajo sobre el pensamiento y lenguaje describe:

“El lenguaje interiorizado es habla para uno mismo; el externo es para los otros, el lenguaje externo es la conversión de pensamiento en palabras, su materialización y objetivación”. (Medina, 2007 p.131)

En su trabajo este autor demuestra que como señala (Tryphon & Vonéche, 2000) “no hay un movimiento lineal desde el egocentrismo hasta el lenguaje socializado” en contraste con Piaget, la teoría sociocultural se enfoca en mencionar que el habla egocéntrica ayuda a los niños y representa un avance, pues a través de ello apoya a organizar y regular su pensamiento incluyendo las tareas afectivas, cognitivas y de autorreflexión.

“El lenguaje egocéntrico es asimismo más que una descarga emocional de la tensión interior del niño, y más que un simple medio de expresión” (Tryphon & Vonéche, 2000)

En 1979 Vygotsky habla sobre el aprendizaje, en el que señala que todo el aprendizaje en la fase escolar ya tiene una historia previa, y de esta manera el desarrollo y la educación están relacionados mutuamente.

Otros conceptos que desarrolló en su teoría se referían a los niveles evolutivos, en el que distingue el nivel evolutivo real o actual en el cual se explican las funciones mentales por

ejemplo que el niño realice actividades por sí mismo sin ayuda, tomar agua, comer, cambiarse etc.

Así mismo, el nivel de desarrollo potencial, este concepto comprende lo que los niños pueden hacer, con ayuda de otros, en este está presente un mediador.

De este modo aparece lo que explica como zona de desarrollo próximo, en el que aclara, es la brecha entre el nivel real de desarrollo, el cual es interpretado como la capacidad para resolver un problema solo, y el nivel de desarrollo potencial, resolver el problema pero con ayuda.

Es en este momento, cuando el aprendizaje comienza a ocurrir pues, el alumno en este proceso descubre nueva información la cual trata de digerir y es ahí donde el mediador o el maestro lo debe orientar y de esta manera ocurrirá un avance.

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, en el ámbito social, y más tarde, en el ámbito individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. (Vygotsky, 1979, p. 94).

En este párrafo, Vygotsky, pone como énfasis el ámbito social, cada aprendizaje se da relacionándose con las áreas familiar, escolar, etc., en este caso, el niño seguirá las enseñanzas otorgadas por sus padres, para luego hacerlas suyas y que en el ocurra un progreso en la formación del conocimiento.

Por último es importante hacer hincapié sobre las propuestas de la teoría sociocultural, pues otorga una perspectiva más amplia sobre el conocimiento, sugiere una mayor armonización entre la parte psicológica y la parte pedagógica.

2.7 Otras teorías construccionistas

A fines del siglo, existían ya diversas teorías cognitivas, las cuales fueron propuestas por psicólogos en el área educativa, esto dio pie a que otros investigadores siguieran sus pasos, a partir de las teorías de Piaget y Vygotsky, principales representantes de dicho enfoque, surgieron otros autores que complementaban ya lo anteriormente mencionado.

Tal es el caso de Jerome S. Bruner psicólogo americano (1915 – 2016) quién fue un gran iniciador de la llamada revolución cognitiva durante los años 50, la cual configuraba la psicología del pensamiento.

Para Bruner, el aprendizaje se basa en la categorización, se tiende a sintetizar la interacción con la realidad a partir de la agrupación de objetos, sucesos o conceptos, como ejemplo se dice que la rosa y la margarita son flores o un pájaro y una paloma son aves, de esta manera el alumno construye el conocimiento según sus propias categorías las cuales se modifican a partir de que interactúa con el ambiente.

“La estructura cognitiva previa del alumno provee significado, permite organizar sus experiencias e ir más allá de la información dada” (Bruner, 1963).

En este sentido Bruner distingue tres modos en los cuales se representa la realidad, el primero es el modo enactivo o esquemas motores, en el que se muestra una cosas por medio de la reacción inmediata, está basada en acciones y queda almacenado en la memoria.

Puede observarse este modelo por medio de las respuestas motoras, un bebé agita su sonaja por el sonido que esta le produce, de modo que lo hace una y otra vez esperando que realice dicho sonido.

El siguiente modo que describe es el modo icónico que es el que se representa por medio de imágenes, la información está almacenada visualmente, en ese sentido, con el ejemplo anterior, un dibujo de una sonaja representaría este esquema.

El otro modo es el simbólico, este se caracteriza por ser un código o símbolo, tal es el caso de describir el ejemplo con la palabra “sonaja” siendo así una representación adaptable.

A diferencia de Piaget, Bruner lo menciona como un proceso por el cual los niños cambian a medida que maduran cognitivamente, así la primera etapa correspondería al primer año de vida, el modo icónico corresponde a la edad de 3, 4 y 5 años, mientras que el modo simbólico a partir de 6 años ya que es cuando se pueden realizar símbolos lingüísticos.

“cualquier teoría del desarrollo intelectual debe definir las operaciones mentales mediante un sistema formal y detallado. La descripción de lo que hace un niño cuando está pensando en un problema o sobre un problema también debe incluir un análisis lógico de las operaciones que realiza, tan minucioso como sea posible” (Bruner, 1984, p. 120).

Bruner plantea que todo análisis de información lleva un proceso, y por ello las teorías sobre la inteligencia deberían de otorgar datos que detallen como es que ocurre el conocimiento.

Más tarde Bruner, sigue con sus trabajos en el proceso de enseñanza-aprendizaje por lo que en 1966 publicaba su obra llamada “Estudios sobre el desarrollo cognitivo”, en 1976 junto con Wood y Ross propuso la metáfora del andamiaje.

Esto explica la interacción y el papel que juegan los adultos en cuanto a los niños, en esta se detalla que cuando un adulto entra en contacto con un pequeño con la intención de enseñarle algo nuevo, este adecua el método al nivel que lo percibe el niño.

Como ejemplo un maestro de grupo, percibe que uno de los niños no ha aprendido a leer, por lo que pone mayor atención en él, le enseña silaba por silaba hasta que el niño aprende a leer una palabra.

Este andamio le permitió al niño tener el conocimiento de saber leer, por lo que el profesor nota que ya no requiere apoyo en esta área.

“el objetivo de la educación consiste en ayudarnos a encontrar nuestro camino dentro nuestra cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones [...] No sólo de pan vive el hombre; ni sólo de matemáticas, ciencias y de las nuevas tecnologías de la información. La tarea central es crear un mundo que dé significado a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones” (Bruner, 1997 p. 10).

Tal como lo menciona Bruner, más allá de centrarse en un aspecto cognitivo, se centra ahora en un ámbito social en donde encuentra similitudes con la teoría sociocultural propuesta por Vygotsky.

Por último durante la propuesta hecha por Bruner sobre la educación es importante destacar que la categorización para este autor es la base de la enseñanza, basó sus estudios en mostrar cómo se da el saber y además sumo a ello modelos que permitían ampliar esta teoría, además de diversas similitudes entre Piaget y Vygotsky.

Otro autor que comparte su propuesta en el área educativa fue Henri Wallon (1879-1962) filósofo, médico psiquiatra Francés, quien así como diversos autores intenta explicar el origen de la inteligencia.

Wallon hace referencia a que el niño es un ser social desde que nace y que esto está implicado en su desarrollo, por lo que coincide con Vygotsky al ofrecer su investigación.

A pesar de tener similitudes con Vygotsky, la diferencia es que para el autor de la teoría sociocultural, las funciones mentales superiores aparecen a nivel interpsicológico, es decir en contacto con los demás, y ahí se interioriza, sin embargo para Wallon, la individuación se da gracias a las emociones en los niños.

Explica que en recién nacidos, los primeros gestos son importantes, pues captan la atención de los adultos que los rodean, y dichos gestos se convierten en culturales, por el hecho de ser capaz de atender las reacciones, las cuales directamente atienden sus necesidades.

El resultado de la expresión emocional es inverso, ya que provoca una especie de simbiosis afectiva entre el niño y su entorno su iniciación a la vida psíquica consiste en una participación en situaciones que se encuentran bajo la estricta dependencia de quienes le cuidan... Por medio de esa mutua comprensión afectiva, se establece entre el niño y sus allegados una especie de ósmosis que tiene una importancia excepcional en los primeros estadios de su personalidad...(Wallon, 1987, p 109)

Particularmente el aporte de Wallon reside en mostrar que si bien, el nexo entre lo social y lo psicológico interviene en como comienza desde un primer momento las primeras representaciones, la parte que le da un inicio a todo es el aspecto emocional.

Esto en consecuencia es una base para el desarrollo, un conjunto de características específicas que se dictan a partir de que el sujeto conecta con su medio, y expone que la psicología y la pedagogía están en constante relación.

El medio más importante para la formación de la personalidad no es el medio físico sino el social. Alternativamente, la personalidad se confunde con él y se disocia. Su evolución no es uniforme, sino hecha de oposiciones y de identificaciones. Es dialéctica...No hay apropiación rigurosa y definitiva entre el individuo y su medio. Sus relaciones son de transformación mutua. (Wallon, 1985, p.110)

De acuerdo a lo mencionado Wallon deja en claro su aportación y expone que si bien no ofrece estadios de desarrollo como fue en el caso de Piaget, si definirá estructuras y funciones que cambian por su medio en el que se desenvuelva el personaje.

Según Wallon desglosa una serie de estadios en el que explica como es que se da la transición entre una etapa y otra, dichos estadios o momentos son diez, clasificados como, de impulsividad, emocional, sensorio motriz, proyectivo, del personalismo, de oposición y negativismo, de gracia, de personalidad polivalente, del pensamiento categorial y de la pubertad y la adolescencia.

El primer estadio llamado de impulsividad o puro comienza de los 0 a los 6 meses en él se dan respuestas motrices como adaptación social progresiva, poco a poco el recién nacido integra en el la parte motora que lo conduce al ámbito colectivo.

El segundo es el emocional de los 6 a los 12 meses, dentro de este se da la fusión afectiva, expresada por medio de la emoción (lenguaje primitivo) y reconocimiento ante el espejo.

Estadio sensorial-motriz de los 12 meses a años, en este se manifiestan dos objetivos, el primero es la manipulación de objetos y el segundo la imitación, la aparición del habla y la capacidad de andar erguido.

El estadio proyectivo dado de los 2 a los 3 años (a partir de los dos años) Sincretismo (percepción global y confusa de varios fenómenos a la vez); capacidad de evocación de objetos y acontecimientos; primeros usos de la función simbólica del lenguaje.

En esta edad también se encuentra el estadio del personalismo (desde los dos años y medio hasta los tres) Toma de conciencia y afirmación de la personalidad en la construcción del yo dado al Intento de afirmación, insistencia en la propiedad de los objetos.

El estadio de oposición y negativismo entre los 3 a los 4 años, expone el narcisismo, imitación y alternancia entre pasividad y actividad.

También se encuentra el estadio de la gracia entre los 4 y 6 años, periodo en el que tiende a haber una integración plena en el medio familiar, se da el juego de roles, así como la imitación, por ejemplo jugar a la familia, y que la niña tome el rol de mamá.

Además el estadio de personalidad polivalente ubicado en la edad de 6 a 9 años en el que se observa la conquista y el conocimiento del mundo exterior, existe una integración en el grupo así como juegos colectivos.

A partir de los 9 años comienza el estadio del pensamiento categorial en el que el niño comienza a categorizar cosas por su uso, características u otros atributos.

Finalmente a los 12 años se hace presente el estadio de la pubertad y la adolescencia comprendiendo la contradicción entre lo conocido y lo que se desea conocer, comienzan conflictos y ambivalencias afectivas, se observa la orientación dirigida a la formación del yo.

De esta manera es como Wallon, comprende las situaciones que vive el sujeto desde que nace y menciona que las posibilidades motrices y el aspecto psicológico, se van modificando conforme pasa dichas fases.

Como se observa existen autores que complementan diversas teorías, en este apartado se destacan las aportaciones de Brunner, Wallon que complementan las teorías de Piaget y Vygotsky, con respecto al desarrollo y el proceso mental, a continuación se observará una tabla de análisis sobre las teorías de cada uno.

Tabla 2.- Teorías cognitivas de desarrollo más influyentes

Autor	Nombre de la teoría	Ideas sobre la inteligencia	Aportaciones
Jean Piaget (1896-1980)	Estadios del desarrollo cognitivo.	El sujeto construye su propio conocimiento.	El desenvolvimiento cognitivo se da en cuatro estadios, el periodo sensoriomotor (0 a 2 años), preoperacional (2 a 7 años), operaciones concretas (4 a 7 años) y operaciones formales (12 años en adelante). Asimilación y acomodación.
Lev Vygotsky (1896-1934)	Teoría sociocultural	Toda función aparece en dos momentos primero en el ámbito social y luego en el individual.	Todo aprendizaje ya tiene una historia previa, obra pensamiento y lenguaje, distingue la zona de desarrollo próximo.
Jerome Brunner (1915 – 2016)	Aprendizaje por descubrimiento	Aprendizaje basado en la categorización. Agrupación de objetos, sucesos o conceptos. Comparte ideas de Piaget y Vygotsky.	Distingue 3 modos en el ámbito del aprendizaje modo enactivo, modo icónico y modo simbólico, metáfora del andamiaje.
Henri Wallon (1879-1962)	Estadios de desarrollo	El niño es un ser social, sin embargo las emociones están implicadas en el primer momento.	Estadios: impulsividad, emocional, sensorio motriz, proyectivo, personalismo, oposición, gracia, personalidad, pensamiento categorial, pubertad y adolescencia.

Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Educere*, 13(44), (pp 235–241), Valdés, A. (2014, septiembre). Psicología del desarrollo infantil de Henri Wallon, Vielma, E. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), (pp 30–37).

2.8 EMOCIONES

Para entender la teoría de la inteligencia emocional, es necesario explicar que son las emociones, para ello se definirán diversos conceptos con la finalidad de entender el constructo.

N. Denzin profesor e investigador del departamento de Sociología de la Universidad de Illinois define la emoción como:

Una experiencia corporal viva, veraz, situada y transitoria que impregna el flujo de conciencia de una persona, que es percibida en el interior de y recorriendo el cuerpo, y que, durante el trascurso de su vivencia, sume a la persona y a sus acompañantes en una realidad nueva y transformada, la realidad de un mundo constituido por la experiencia emocional. (N. Denzin, 1984)

Lawler hacia 1999, define las emociones como estados de apreciación, sean positivos o negativos, estos breves ,y comprenden elementos fisiológicos, neurológicos y cognitivos.

Brody en 1999 ve las emociones como:

Sistemas de motivación con elementos fisiológicos, conductuales, experienciales y cognitivos, que tienen una ponderación positiva o negativa (sentirse bien o mal), estos varían en intensidad, suelen darse a consecuencia de situaciones interpersonales.(Brody, 1999)

Tomando en cuenta las concepciones anteriores, una emoción refleja componentes significativos, de tal manera que las connotaciones de la palabra coinciden en que son de tipo agradable o desagradable y a su vez dependen de la experiencia de la persona.

Así mismo cabe señalar la diferencia entre sentimiento, emoción y estados de ánimo.

Una emoción es una respuesta a cambios en el ambiente (Bisquerra, 2000) mientras que un sentimiento, es la percepción de la emoción y es más duradero como ejemplo el amor romántico, la amistad entre otros y los estados de ánimo se caracterizan por qué no hay una motivación clara o algo que los provoque son de menos intensidad y de más duración que una emoción como la melancolía, el aburrimiento etc.

2.9 Componentes de la emoción

Las emociones engloban diversos componentes estos, determinaran si la emoción será positiva o negativa, y a su vez estas dependerán de lo que sea importante para la persona.

Como ejemplo se puede hablar de un partido de futbol en el cual, las personas que apoyan a un equipo al perder tienden a sentirse tristes o enojados, mientras que los del equipo contrario muestran alegría, pues para cada persona es importante un equipo diferente.

De igual manera un joven al realizar un examen de admisión en alguna universidad, al informarse que aprobó el examen, muestra alegría debido a que para él es algo significativo en su vida.

Rafael Bisquerra, autor del libro “psicopedagogía de las emociones” manifiesta que en las respuestas emocionales existen tres componentes: neurofisiológico, comportamental y cognitivo.

Dentro del componente neurofisiológico, entran las respuestas como taquicardia, rubor, sequedad en la boca, respiración, sudoración, neurotransmisores y secreciones hormonales.

El componente comportamental, coincide en el lenguaje no verbal como, expresiones del rostro, tono de voz, ritmo, posturas etc.

Y finalmente el componente cognitivo, que expresa la experiencia subjetiva, lo que sucede en sí, se comunica la emoción y se etiqueta a partir del lenguaje, esta, coincide con lo que se denomina sentimiento, como ejemplo el exteriorizar: “¡estoy muy alegre, quiero cantar!, “estoy enojado, quiero gritar”, “tengo miedo, no puedo controlarlo”.

En los tres componentes se puede interferir desde la educación emocional, por ejemplo en el aspecto neurofisiológico se pueden aplicar técnicas de respiración, expresión matizada de las emociones y en el área cognitiva supone la reestructuración cognitiva, la introspección etc.

2.10 Función de las emociones

Las emociones desarrollan un papel importante en la vida diaria, son descritas como elementos que se expresan, pero, ¿para qué sirven las emociones?.

En términos generales, cada emoción tiene su particularidad, sin embargo todas coinciden en tres actividades principales, Según Reeve (1994), estas corresponden a funciones adaptativas, sociales y emocionales.

Las funciones adaptativas corresponden a la preparación del organismo para llevar a cabo la conducta otorgada por las condiciones ambientales orientándola para llegar a un objetivo determinado, en dicho caso Darwin (1872/1984) hablo sobre las funciones adaptativas mencionando que la emoción sirve para facilitar la conducta apropiada.

Plutchik (1980) destaca ocho funciones principales de las emociones, estas constan de un lenguaje funcional que identifique cada una de dichas reacciones con la función adaptativa que le concierne, las cuales se destacan en el siguiente cuadro:

Tabla 3.- Funciones adaptativas principales de las emociones Plutchik (1980)

Lenguaje subjetivo (emoción)	Lenguaje funcional
Miedo	Protección
Ira	Destrucción
Alegría	Reproducción
Tristeza	Reintegración
Confianza	Afiliación
Asco	Rechazo
Anticipación	Exploración
Sorpresa	Exploración

Chóliz Montañés Mariano (2005), Psicología de la emoción: el proceso emocional Recuperado en: <https://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>

Por consiguiente Reeve destacó también las funciones sociales, referidas a proporcionar la presencia de conductas apropiadas, estas funciones permiten informar a los demás como es que se siente determinada persona y a su vez influye en los demás.

Izard (1989) da a conocer diversas funciones sociales de las emociones, como son las de facilitar la interacción social, permitir la comunicación de los estados afectivos, controlar la conducta de los demás.

Para finalizar, están las funciones motivacionales, las cuales están encargadas de establecer la relación entre motivación y emoción, en ella se explica que la emoción energiza la conducta motivada, una conducta cargada emocionalmente se realiza de forma más vivaz y enérgica.

Las emociones tienen funciones en otros procesos mentales, pueden afectar a la percepción, a la atención, a la memoria, al razonamiento, a la creatividad y a otras facultades, se ha observado que estados emocionales relacionados con la felicidad hacen más flexible la organización cognitiva, produciendo más asociaciones neuronales que las normales. (Bisquerra, 2000,p.71)

En este sentido el autor refiere que aunque se hace alusión a tres principales funciones, las emociones tienen la capacidad de afectar en procesos cognitivos.

De esta manera, (Bisquerra, 2000, p.72) menciona que habrá que tomar en cuenta algunos aspectos al abordar las emociones como lo son la especificidad, la temporalidad y la temporalidad.

La especificidad, está relacionada con la asignación de nombre a cada emoción, así como la alegría, miedo, enojo etc. Esta es cualitativa y permite etiquetar y especificar.

La intensidad es la fuerza con la que se refleja la emoción, esta es cuantitativa, indiferenciada, inespecífica.

La temporalidad, es la dimensión de cada emoción, existen estados emocionales que pueden prolongarse por más tiempo, mientras que otras suelen durar un corto lapso.

Al mismo tiempo, numerosos autores coinciden en que las emociones, tienen una valoración positiva o negativa, esto depende de que tan placentero es para el individuo dicha circunstancia.

Lazarus 1991 propone que las emociones se pueden clasificar de tres formas, emociones positivas, negativas y ambiguas, dentro de las cuales las emociones positivas están caracterizadas por una estimación favorable de una situación, respecto a lograr o acercarse hacia un objetivo.

Las emociones negativas según el autor, son el resultado de una evaluación desfavorable, que aleja u obstruye algún objetivo y las emociones ambiguas se diferencian por ser del tipo indeterminado pueden ser positivas o negativas como la sorpresa, esperanza, asombro, compasión entre otras, también son llamadas emociones neutras (Fernández Abascal, 1997).

2.11 Cerebro emocional

Desde hace años se ha investigado la relación que tiene el cerebro con las respuestas emocionales, pues hace tiempo los médicos de la época creían que se podían eliminar las enfermedades mentales extirpando quirúrgicamente la corteza, según Judith Hooper y Dick Teresi, autores de “The Three Pound Universe”, se llevaron a cabo cuatro mil lobotomías en Estados Unidos, lo que se pretendía lograr con ello era tratar la agresión y los estados hiperemocionales.

Como se ha observado se han llevado a cabo procesos extremos por tratar de comprender de qué manera funciona el cerebro y que papel tienen las emociones en él.

De esta manera según Bisquerra (2000) en su libro “psicopedagogia de las emociones” explica que el sistema nervioso es el encargado de procesar las emociones, este se divide en sistema nervioso central (SNC) integrado por encéfalo y medula espinal y sistema nervioso

periférico (SNP) este a su vez está formado por dos partes Sistema Nervioso Periférico Autónomo y Sistema Nervioso Periférico Somático.

El sistema nervioso periférico autónomo es encargado de las funciones de activación y de respuesta en situaciones de emergencia y de funciones relacionadas con los estados de calma, digestión, relajación, etc

El sistema nervioso periférico está formado por conglomeraciones de neuronas, denominados ganglios, y nervios periféricos, ubicados en el exterior de la médula espinal y del encéfalo. El sistema nervioso central y el periférico se encuentran separados anatómicamente, pero funcionan de manera interconectada.

Dentro del cerebro se pueden distinguir tres partes, la corteza cerebral también llamada neocórtex, el sistema límbico (diencéfalo) y el cerebro reptiliano o tronco cerebral.

La corteza es una lámina plegada de tejido que envuelve los grandes hemisferios cerebrales, se estima que en el interior de la corteza cerebral hay unos 22 000 millones de neuronas, esta es formada por lóbulos y es aquí donde residen las funciones de cada parte.

Por otra parte también se puede dividir por hemisferios, derecho e izquierdo, el hemisferio derecho está implicado en las artes, la música, espacio, geografía, la imaginación, el humor, las emociones, dentro de las cuales el hemisferio derecho genera las emociones y el izquierdo las interpreta, el hemisferio izquierdo, se asocia con el aspecto lógico- racional, los números, lenguaje, tiempo, historia, análisis etc.

La corteza está de igual manera dividida por lóbulos, los cuales corresponden al lóbulo frontal, parietal, temporal y occipital.

En el caso del lóbulo frontal, lleva a cabo funciones de planificación, la coordinación, juicio, razonamiento y procesamiento de las emociones, a pesar de que no pertenece al sistema límbico, su conexión bidireccional con el tálamo, amígdala y otras estructuras hace que su rol sea importante en los estados afectivos.

El lóbulo parietal integra la información sensorial, tales como el tacto, la temperatura, el dolor o la presión, también se asocia con el reconocimiento de números.

El lóbulo temporal, este lóbulo se encuentra detrás de cada sien y desempeña las funciones de la audición y olfato, también se encarga de estructuras relacionadas con la memoria declarativa (el recuerdo consciente de hecho y eventos).

Mientras que el lóbulo occipital, este se encuentra cerca de la nuca y está encargado del área visual.

Existen funciones compartidas por diversas estructuras anatómicas, como el aprendizaje en los cuales principalmente se implican lóbulos frontal, parietal y temporal y el lenguaje en el que se implica todo el neocórtex.

Por otra parte en el sistema límbico ubicado debajo de la corteza cerebral, se encuentran el tálamo, hipotálamo, epítalamo y subtálamo.

Tiene a cargo la actividad primaria de regular las emociones e impulsos, este incluye el hipocampo, donde se produce el aprendizaje emocional y donde se almacenan los recuerdos emocionales, la amígdala, considerada el centro de control emocional del cerebro, y varias otras estructuras.

La amígdala ubicada en el sistema límbico, está conectada con el hipotálamo, el área prefrontal y el medio dorsal del tálamo, esta cumple funciones de mediación en actividades afectivas como: el amor, la amistad y afecto además, la expresión de estados como miedo, ira y agresión, es el centro de la identificación de un peligro por lo que es importante para la supervivencia.

El hipotálamo es el encargado de regular sensaciones como hambre, sed, dolor, agresión, sexo, placer, etc. Está relacionado con el sistema endocrino el cual regula las hormonas.

Otro elemento importante son los neurotransmisores o neuropéptidos que son elementos químicos que produce el cerebro y los cuales están relacionados con elementos emocionales.

Un ejemplo de ello es la dopamina a la cual se le relaciona con funciones motrices, las emociones y los sentimientos de placer, la serotonina relacionado con la emoción y el estado de ánimo tiene actividades regulatorias sobre la saciedad, la temperatura corporal y el deseo sexual.

Se encuentra también a la oxitocina, está involucrada con las relaciones sociales y la relación de confianza y generosidad con los demás, así como la endorfina la cual se relaciona en la reducción del dolor y en el placer.

Como se ha observado, grandes elementos están implicados en las emociones, no solo es cuestión psicológica, si no que esta entrelazado con una variedad de funciones cognitivas de tal manera que funcionan a la par.

2.12 TEORIAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Posterior a las teorías que dieron auge al ámbito cognitivo, llegó otra aportación dentro del campo de investigación sobre la inteligencia, esta contribución destacó las habilidades emocionales sobre las relaciones con uno mismo y con los demás.

Con ello la inteligencia emocional, es una de las teorías que ha tenido trascendencia, diversos autores la describen cómo:

“Es la capacidad de sentir, entender y aplicar eficazmente el poder y la agudeza de las emociones como fuente de energía humana, información, conexión e influencia” (Robert K. Cooper).

“Es la capacidad para reconocer los sentimientos propios y los de los demás, motivarnos a nosotros mismos, para manejar acertadamente las emociones, tanto en nosotros mismos como en nuestras relaciones humanas”

(Daniel Goleman 1995).

De esta manera, la inteligencia emocional comprende e identifica las emociones de una forma individual con uno mismo y de igual forma aplicada en el campo social pues es a través de ella que los seres humanos adquieren habilidades para llevar relaciones de calidad y permite alcanzar objetivos propuestos.

A continuación se observaran algunos de los antecedentes de esta cualidad, comenzando por E. Thorndike, quien en 1920 propuso un artículo sobre la inteligencia social publicado en el Harper Magazine, en el mencionaba que la inteligencia social, es uno de los aspectos de

la inteligencia emocional, pues proporcionaba el entendimiento de las necesidades de otros y actuar sabiamente en las relaciones del medio.

En el libro “La inteligencia emocional” (Goleman, 1995) se hace mención a Robert Stembeg, psicólogo de Yale quien apoya el punto de Thorndike, pues llegó dicha conclusión:

“La inteligencia social no sólo es muy diferente de las habilidades académicas, sino que constituye un elemento esencial que permite a la persona afrontar adecuadamente los imperativos prácticos de la vida” (Goleman, 1995, p.53)

En 1983 Howard Gardner presenta su teoría de las Inteligencias Múltiples, en el que destaca la inteligencia interpersonal y la intrapersonal.

En 1986 W. L. Payne, realizó un trabajo al que tituló “A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire” (cit. por Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

En el que se hace la mención de la inteligencia emocional, en este artículo Payne se adentra en la cuestión de la razón y las emociones, por lo que se ocupa en explicar dentro del ámbito escolar que se eduque a los niños en cuanto a las emociones, por lo que los gobiernos deberían apoyar la idea, tal convicción la tomaron en cuenta Mayer, Salovey y Caruso.

Fue 1990 cuando los psicólogos, P. Salovey y J. Mayer comienzan a utilizar el término de Inteligencia Emocional.

Mientras que en 1995 surgió, la investigación de Daniel Goleman en el que planteaba la teoría cognitiva y la teoría emocional, es en este modelo en donde se dio más auge a la parte de la inteligencia emocional.

Más tarde en 1997, Shapiro publicó un libro en el que relacionaba a la inteligencia emocional con el éxito en la vida, y en ese mismo año surgió otra línea de investigación por parte de Cooper y Sawaf.

2.13 Inteligencia emocional a través de Salovey y Mayer

Hablar sobre inteligencia emocional, en la perspectiva de Salovey y Mayer representa la relación entre cómo se maneja y comprende la conducta a través de las emociones, en 1990 se publicó el primer artículo sobre inteligencia emocional a cargo de estos autores, quienes han sido parte de contribuciones a lo largo de los años formulando tal concepto, por lo que señalan:

“La inteligencia emocional relaciona la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, relaciona también la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, también la habilidad para entender emoción y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p. 10).

En ese sentido muestran que la inteligencia emocional no solo se encarga de expresar las emociones si no que habrá que comprenderlas para llegar a un saber sobre sí mismo, destacando esta contribución si bien es de suma importancia saber qué es lo que hace enojar al individuo o que es lo que lo alegra, que le asusta, también se enfatiza la repercusión de estas emociones en su vida diaria.

Tomando como referencia la propuesta de Mayer, Salovey y Caruso (2000) y Mayer y Salovey (1997) la inteligencia emocional estaría relacionada con cuatro elementos:

Percepción emocional: esta se distingue por observar e identificar las emociones de tal manera que sea en sí mismo y en otros, a través de lo que habla (lenguaje) de lo que se escucha como es el caso de la música, la cual es uno de los medios por los que actualmente las personas expresan sus estados emocionales, comúnmente se suelen escuchar melodías referidas al amor, a la tristeza, a la alegría etc.

Otra forma de expresión suele ser las obras de arte, dibujos, esculturas en las que se puede percibir la expresión del autor.

Facilitación emocional del pensamiento: es entendida como la parte de la integración entre emoción y cognición, las emociones son dirigidas al pensamiento por lo que

encaminan la información y atención hacia algo significativo, por ejemplo un estado de alegría favorece el bienestar por lo que orienta la creatividad, permite un mayor flujo de ideas.

Comprensión emocional: entiende e interpreta a las emociones desde el conocimiento de estas, abarca la capacidad de dar el nombre a la emoción, y comprender las diferentes situaciones a las que se ve enfrentada la persona día con día, siendo así que determine que se siente triste debido a una pérdida, o alegre debido a un logro etc.

Regulación emocional: en la que se llega a una meditación e introspección acerca de cada emoción así como que aprendizaje se obtiene de cada una de ellas, esto promoverá un crecimiento emocional y la capacidad para llevar las relaciones y situaciones en la vida cotidiana por lo que se disminuirá el tipo de emociones negativas y aumentar las positivas sin que se reprima la información de estas.

Se explica así que una versión del enojo maximizado puede ser el odio, sin embargo, si se toma en cuenta lo que viene a enseñar el enojo, comprender el porqué de su causa, y que es lo que ocasiona en la persona puede llegar a ser entendido como una emoción sin llegar a un estado en el que no sea favorable para su salud mental.

Observando la causa de este y las acciones para que no intervenga de manera negativa si no que sea una parte constructiva para ayudar al conocimiento sobre sí mismo.

Esto sin que se tenga que reprimir la emoción, pues sería inevitable que un individuo no sienta enojo en su vida, ya que incluso el enojo no expresado causaría alguna afección posterior, tal emoción es parte del proceso de vivir pero si se puede llegar a disminuir los estados que causan malestar en uno mismo potenciándolo y encaminándolo hacia algo más benéfico.

Bisquerra a través del libro psicopedagogía de las emociones presenta un cuadro sobre el modelo de Salovey y Mayer en el que se expone los principales componentes de la inteligencia emocional consigo mismos y con los demás.

Tabla 4.- La inteligencia emocional: modelo de Salovey y Mayer Psicopedagogía de las emociones. Bisquerra (2009)

	yo	otros
Conciencia emocional	AUTOCONCIENCIA	CONCIENCIA SOCIAL
	Conciencia emocional	Empatía
	Autoconocimiento	Conciencia organizacional
	Autoconfianza	Orientación al servicio
Gestión emocional	AUTOGESTIÓN	COMPETENCIAS
	Autorregulación	SOCIALES
	Adaptabilidad	Desarrollo de los demás
	Orientación al trabajo	Liderazgo
	Iniciativa	Influencia
		Comunicación
		Gestión de conflictos
		Construcción de lazos
		Trabajo en equipo

Bisquerra Alzina, R. (2009) Psicopedagogía de las emociones Recuperado de:
<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Psicopedagogia%20de%20las%20emociones%20-%20Rafael%20Bisquerra%20Alzina-1.pdf>.

En el cuadro anterior se exponen los factores de la inteligencia emocional expuestos por los autores en este se hace mención a la conciencia emocional, la cual se presenta por hacer reflexión de las emociones en ella está presente la autoconciencia, la cual es el trabajo de realizar un entendimiento propio y la conciencia social, orientándola a los aspectos emocionales con el medio, además de la gestión emocional que se encarga de cómo administrar y trabajar dichas emociones para encaminarlas a aspectos positivos.

En el 2001 Mayer, Caruso y Salovey, optan por determinar las propiedades psicométricas para un instrumento válido y fiable para el constructo de inteligencia

emocional, es por eso que su finalidad es mostrar que el MSCEIT (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test) cumple con los criterios necesarios para ser considerada una prueba sólida, el cual cuenta con 141 ítems con situaciones emocionales ya expuestas.

Fernández Berrocal y Natalio Extremera (2009) mencionan en el artículo “La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad” que el test más que la habilidad emocional de la persona, ofrecen datos del nivel de conocimiento emocional y la implicación de estrategias emocionales que tiene el individuo.

Además, dentro del artículo ofrecen datos sobre el trabajo de investigación de Chan y Nock (2009) en Estados Unidos, en el que centran su labor en mostrar que la inteligencia emocional es un factor protector de estados emocionales negativos los cuales están relacionados con las conductas de suicidio especialmente en adolescentes, estas fueron evaluadas con el MSCEIT (versión para adolescentes).

Los datos de la investigación sugieren que era un factor protector, en especial para los adolescentes con historias de abusos sexuales previos, pues los niveles bajos de inteligencia emocional estaban implicados en conductas suicidas.

Como se observa, tal investigación es un aporte de gran importancia ya que sugiere que la inteligencia emocional, podría promoverse a través de diversas áreas en las que individuos con conductas nocivas para su salud adquieran las habilidades emocionales necesarias para su bienestar, de tal manera que se pongan en práctica a través de la vida diaria.

Finalizando su trabajo, Salovey y Mayer en 2007 realizan una propuesta para integrar el concepto de inteligencia emocional dentro de las principales ramas de la educación, comenzando por la familia, en la escuela y en demás lugares que se requiera, expresando su atención hacia las emociones y animando a seguir este rumbo.

2.14 Modelo de Inteligencia emocional por Daniel Goleman

Hacia los años noventa, el auge hacia el factor de inteligencia emocional iba incrementando, pues a medida que más se conocían trabajos e investigaciones de este concepto más aumentaba el interés en el aspecto emocional.

En 1995, Daniel Goleman, psicólogo y escritor estadounidense quien fue reconocido mundialmente por su libro “Inteligencia emocional”, realiza una labor exigente al enfocarse en su interrogante acerca de cómo es que se da la inteligencia emocional, en este explica los factores que a través de su experiencia observa dentro de tan sonado término.

Este autor, refleja la pregunta que la mayoría de las personas se ha preguntado desde hace mucho, ¿Qué es lo que hace que una persona tenga éxito en la vida? Se había hablado acerca de una inteligencia “intelectual” la cual consideraba que entre más capacidad intelectual tenía una persona, mayores oportunidades de crecer en varios ámbitos existía.

Sin embargo, esto no siempre es así, en su libro muestra varios casos en los que una capacidad intelectual mayor no sugiere necesariamente el camino al triunfo, pues alude que existe una “capacidad emocional”, también llamada “inteligencia emocional”, la cual es un conglomerado de actitudes enfocadas en las emociones.

Goleman expresa:

“Las emociones, pues, son importantes para el ejercicio de la razón. En la danza entre el sentir y el pensar, la emoción guía nuestras decisiones instante tras instante, trabajando mano a mano con la mente racional y capacitando o incapacitando al pensamiento mismo, y del mismo modo, el cerebro pensante desempeña un papel fundamental en nuestras emociones, exceptuando aquellos momentos en los que las emociones se desbordan y el cerebro emocional asume por completo el control de la situación.” (Goleman, 1995, p.31)

A partir de esta idea, Goleman hace realce al trabajo en conjunto entre el cerebro y la emoción, afirmando que no solo es trabajo del cerebro racional el cómo se reacciona ante ciertos eventos, si no que intervienen las emociones, de esta manera se ira capacitando a estas dos partes a asumir el mando de alguna circunstancia.

Además también menciona que la inteligencia emocional, requiere de saber interpretar los sentimientos propios y relacionarse con los de los demás por lo que tal acontecimiento, permite relacionarse en varios aspectos de la vida de mejor manera.

“Mi principal interés está precisamente centrado en estas otras características a las que hemos dado en llamar inteligencia emocional, características como la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último pero no por ello, menos importante, la capacidad de empatizar y confiar en los demás.” (Goleman, 1995, p. 36)

En este sentido Goleman, explica de una manera más exacta a que se refiere con el término, pues es bien sabido que en ocasiones las personas no saben de qué manera actuar ante lo que les está ocurriendo y ante lo que están sintiendo, conllevando a situaciones que no son favorables.

Explicando que ante las adversidades, se tiene un mar de emociones las cuales, al no enfocarse de manera adecuada es casi imposible encaminar lo que está ocurriendo a una solución.

El autor del libro “Inteligencia emocional” sostiene que:

“Las personas que han desarrollado adecuadamente las habilidades emocionales suelen sentirse más satisfechas, son más eficaces y más capaces de dominar los hábitos mentales que determinan la productividad. Quienes, por el contrario, no pueden controlar su vida emocional, se debaten en constantes luchas internas que socavan su capacidad de trabajo y les impiden pensar con la suficiente claridad.” (Goleman, 1995, p. 38)

Desde este sentido, se puede destacar diferentes esferas en las que se desenvuelve el ser humano, como es dentro del ámbito familiar, escolar, social y laboral, pues es a través de estas que el individuo se desarrolla, y de esta manera se establece que, el saber llevar las habilidades emocionales ofrece mayores oportunidades de crecimiento en la vida otorgándole mayores beneficios al momento de tomar alguna decisión.

Así desde su perspectiva, Goleman da a conocer las características que integran la Inteligencia emocional:

1.- Autoconciencia: referida a conocer las propias emociones a partir de una conducta auto-reflexiva, que emociones se perciben en determinada situación, y como es la forma de expresarlas, por medio del autoconocimiento y la atención a los propios estados.

2.- Autorregulación: Manejando las emociones, lo cual concierne a expresar de forma adecuada los estados emocionales, encaminándolos hacia la actitud más favorecedora, por medio del auto control, evitando la irritabilidad o estados mayormente alterados, tomando responsabilidad de sí mismo.

3.- Automotivación: consiste en que el individuo se tienda a impulsar o animar a realizar determinada cosa, principalmente enfocándose hacia el logro de metas, toma en cuenta la iniciativa, el optimismo entre otros.

4.- Empatía: es una de las características más notables, pues ayuda a entender a los demás, mostrando la sutileza de ponerse en el lugar del otro y de esta manera apoya a entender sus emociones.

5.- Habilidades sociales: el crear relaciones con el entorno es sin duda uno de los pilares para obtener una comunicación más sólida con otros y entender las emociones de estos, además el establecer vínculos es una capacidad muy valorada en la cotidianidad, desde el aspecto social, conllevando una amistad, hasta el aspecto laboral en el que implica el saber cómo trabajar con otras personas sin que represente problema alguno.

Goleman, presentó tales aspectos como parte de la inteligencia emocional, actualmente es uno de los modelos más apoyados por la sociedad, continuó realizando sus trabajos en esta área y enfocándose en los estudios infantiles implementando la “Sociedad para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional”.

2.15 Modelo de inteligencia emocional por Bar-On

Otro de los modelos que tuvo influencia fue el modelo de Bar-On, de su autor Reuven Bar-On, psicólogo israelí, uno de los principales investigadores dentro del área emocional quien definió a la inteligencia emocional cómo:

“La inteligencia emocional se define como un conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales, que influyen en la capacidad para enfrentarse a las exigencias y presiones del medio ambiente.”

(Bar-On, 1997 p.155-156)

En este enunciado, Bar-On muestra que para él es un compuesto de capacidades emocionales, pero destacando que pueden ser propias o con los demás y que estas determinan como abordar los acontecimientos diarios.

A partir de ahí, el autor da pauta al “Inventario de Baron (I-CE)” en el que genera una estimación emocional basados en la escala de sus componentes entre los cuales se encuentran cinco aspectos que tienen subdivisiones de características de la inteligencia emocional.

Componente intrapersonal: en él se representa a los aspectos propios de la manera de sentir, pensar o actuar, en este se desglosan las siguientes áreas: comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia.

Es importante destacar que en la área mencionada se observan áreas como la asertividad, la cual está caracterizada por compartir los pensamientos y sentimientos sin perjudicar a los demás de una forma que no sea nociva, también se encuentra el autoconcepto el cual otorga una visión clara de la persona, siendo así la idea que se tiene sobre sí mismo respetando aspectos positivos y negativos.

Mientras que la autorrealización, muestra el logro, aspiración o meta de algún objetivo y la independencia es la capacidad que otorga sentido de responsabilidad sobre sí mismo, permite la seguridad para la toma de decisiones.

Componente interpersonal: se encarga de la capacidad para relacionarse y comprender la manera de sentir y pensar de los demás, esta comprende la empatía, responsabilidad social y relación interpersonal.

La empatía, como anteriormente se había hablado, muestra la parte de apreciación sobre los sentimientos de los demás, la responsabilidad social muestra apoyo y contribución a un determinado grupo, y la relación interpersonal comparte el establecimiento de relaciones sociales como parte de una proximidad emocional.

Componente de adaptabilidad: en este se observan rasgos como prueba de la realidad, flexibilidad y solución de problemas.

A partir de la prueba de la realidad se perciben las experiencias subjetivas, lo que se experimenta, en contraste con lo que se vive en la realidad, lo objetivo, mientras que la flexibilidad, muestra una adecuación hacia las emociones y la forma de actuar ante situaciones no previstas y en constante cambio.

La solución de problemas, es una de las más estimadas en diversos ámbitos ya que permite la implementación de soluciones en distintas situaciones, tal capacidad permite al individuo actuar favorablemente frente a los retos de la vida.

Componente del manejo del estrés: integrada por la tolerancia al estrés y control de los impulsos.

La tolerancia al estrés, es la disposición de resistencia que se presenta ante situaciones adversas en las que se ve envuelta la salud física y emocional, y el control de impulsos, está dirigido a dominar las emociones en situaciones que ocurren inesperadamente.

Finalizando con el componente de estado de ánimo general: en este contexto se haya la felicidad y el optimismo.

Aunque el termino de felicidad varia, se concluye en sentir una satisfacción y plenitud con la vida, y el optimismo, se dispone por mostrar el lado provechoso y constructivo de cada suceso, estando estrechamente relacionados por el autor a la inteligencia emocional.

2.16 Otras teorías de la inteligencia emocional

Por su parte diversos autores continuaron la línea de investigación dentro de la inteligencia emocional, pues a partir de los noventa tuvo mayor notoriedad, uno de los enunciados es Rovira (1998), quien integra el modelo de doce dimensiones dentro de la capacidad emocional:

Actitud positiva: en esta muestra destacar mayormente los aciertos que los errores, además apoya la idea del equilibrio entre la tolerancia y la exigencia así mismo busca total sinceridad al aceptar aquello que no se puede lograr o representa alguna limitación.

Reconocer las emociones propias: Al igual que autores anteriores, para Rovira representa un punto focal al hablar de emociones, explica que habrá que conocer cada emoción y en qué momento de nuestra vida se presenta.

Capacidad para expresar sentimientos y emociones: es referido a la forma en como fluye cada emoción en la persona.

Capacidad para controlar las emociones: Representa la forma en la que se regulan las emociones, estando en una forma equilibrada de manera de que las emociones se expresen adecuadamente.

Empatía: mostrar dicha cualidad con el entorno y ser capaz de tomar decisiones adecuada además de motivación, ilusión e interés: sentirse impulsado para lograr determinada cosa.

Autoestima: Cualidad valorada y determinada por la valoración de sí mismo y saber dar y recibir: ser generoso, tener el hábito de compartir con los demás, además de la habilidad de escucha, compañía y atención.

Tener valores alternativos, ser capaz de superar dificultades y frustraciones y finalmente la capacidad de integración de polaridades integrando la parte cognitiva y emocional.

Otro de los modelos en el área emocional fue el de Cooper y Sawaf, en 1997, estos autores destacan el modelo llamado cuatro pilares, por su construcción, es utilizado principalmente en modelos organizacionales en el aspecto laboral.

Los puntos principales que se muestran en su contribución son:

Alfabetización emocional, en ella se muestra la honradez emocional, mostrar las emociones de forma sincera, destacando la energía, el conocimiento y la retroalimentación, la intuición y la responsabilidad.

La agilidad emocional, en la que dimensiona en la credibilidad, flexibilidad y autenticidad personal, ser personas integrales y objetivas, de igual forma habilidad de escucha en diversas situaciones.

Profundidad emocional, que alcance se obtiene en la armonización de la vida diaria y el trabajo.

Alquimia emocional: mostrar creatividad, al aprender a llevar las situaciones a pesar de problemas que se pudieran presentar.

Continuando con otros autores se muestra el modelo de Extremera y Fernández Berrocal en 2001 en el que se evalúa tres constantes, percepción, comprensión y regulación, es llamado TMMS-24 Fernández-Berrocal, está basado en el modelo de Salovey y Mayer.

A través de ello ahonda en la percepción la cual está establecida por la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma óptima y adecuada, la comprensión en la que se llega a un entendimiento de las diversas emociones y finalmente la regulación la cuál coordina y controla las emociones de la forma más conveniente.

Tabla 5.- Principales modelos de inteligencia emocional

Modelos	Modelo Salovey y Mayer	Modelo Goleman	Modelo Bar-On	Otros modelos (Rovira, Cooper y Sawaf, Extremera y Fernández)
Idea acerca de la inteligencia emocional	La inteligencia emocional se encarga de expresar las emociones y además comprenderlas para llegar a un saber sobre sí mismo.	Establece la relación de inteligencia cognitiva e inteligencia emocional, en ella explica que es la habilidad para reconocer los sentimientos y emociones en los demás.	Destaca que la inteligencia emocional se encarga de mostrar habilidades emocionales, personales e interpersonales y de esta manera aplicarlas en la vida diaria.	Los autores coinciden al exponer a la inteligencia emocional como capacidades emocionales que funcionan al ser integradas logrando equilibrio en estas.
Factores considerados	Percepción emocional, Facilitación emocional del pensamiento, Comprensión emocional, y Regulación emocional.	Autoconciencia, autorregulación, automotivación, empatía, y habilidades sociales.	Componente intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y componente estado de ánimo general.	Se observan componentes como la actitud, el reconocimiento de las emociones, el autocontrol, empatía y la comprensión de las emociones.

Goleman Daniel, (1995) La inteligencia emocional, Editorial Kairos S.A, ISBN-13:978-84-7245-371-5, Fernandez Rodriguez Miguel (2013) la inteligencia emocional, Revista clase de historia. ISSN 1989-4988

DESARROLLO EMOCIONAL EN LA ETAPA PREESCOLAR

Como se ha visto anteriormente se han descrito las funciones de las emociones y como es que está relacionada con el aspecto cognitivo, es por eso que en este apartado se definirán los aspectos emocionales en la niñez, como es que se involucran las emociones en esta etapa.

Desde el nacimiento, el ser humano ha buscado la manera de comunicarse, expresar sus necesidades, el llanto, una sonrisa, incluso el contacto visual son señales de que un bebé puede manifestar lo que quiere transmitir.

A lo largo de la vida, la manifestación de las emociones aumenta, conforme crece el infante y toma mayor relación con el mundo social.

“Desde el nacimiento, niños y niñas se desarrollan en un ambiente impregnado de emociones, de esta manera, durante los primeros años de vida, el menor aprenderá a manifestar sus propias emociones, a recibir las de los demás, y a responder ante ellas tratando de controlar sus propias emociones, la forma en cómo realice este aprendizaje y en cómo se desarrolle emocionalmente dependerá su bienestar y calidad de vida.” (Davinia, Heras Sevilla, Amaya, Cepa Serrano, Fernando Lara, 2016, p.68).

De acuerdo a la afirmación de estos autores destaca el hecho de que es necesario manifestar las emociones, las cuales se establecen primero a partir del vínculo familiar y posteriormente pasarán a un contexto escolar.

Pastor Fasquelle, Nashiki Angulo, y Pérez Figueroa, autores del compendio: “El desarrollo y aprendizaje infantil y su observación”, mencionan que existen señales que los niños utilizan para reflejar una necesidad, basados en el libro “conexión emocional” (C. Martin y A. Prairie, 2004), por lo que enlistan una serie de aspectos que manifiestan los infantes del nacimiento a los 6 años.

Tabla 6.- Aspectos emocionales de los niños de 0 a 6 años (C. Martín A. Prairie 2004)

Edad	Señales	Interpretación
0-15 meses	Expresión facial:	Interesado, sorprendido.
	Ojos abiertos ampliamente	
	Voltearse	Aburrido, sobre estimulado.
	Parpadeo constante	Se defiende contra la estimulación.
	Sonrisa	Contento, reconoce a algo a alguien.
	Pucheros	Triste confundido.
	Lenguaje corporal: Espalda arqueada	Estresado.
	Retorcerse	Incómodo.
	Puños apretados, miembros tensos.	Estresado, incómodo.
	Patear, brazos extendidos.	Alerta, recién despierto, emocionado.
	Sonidos:Llanto, sollozo, jadeo	Estresado, molesto.
Risas, sonidos, balbuceos	Feliz, cómodo.	
15 meses-3 años	Lenguaje corporal:	
	Señalar	Interesado
	Golpear pies en el piso, patalear.	Enojado, llamar la atención.
	Chuparse el pulgar	Estresado, autocontrol.
	Morder, golpear	Enojado, frustrado.
3- 6 años	Incluyendo lo anterior mencionado, pueden usar el lenguaje oral: Expresan como se sienten por medio del lenguaje.	Es necesario dar nombre a lo que sienten para ser identificado.

C. Martin y A. Prairie, 2004), emotional connection: how relationships guide guide early learning 2004 recuperado de:
http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Desarrollo_y_aprendizaje_infantil_y_su_observacion_Pastor_Nashiki_y_Perez.pdf

Como se observa en la tabla anterior, cada acción que realizan los niños tiene un trasfondo de significados, por lo que es considerable saber cómo se sienten a través de diversos rasgos, que pueden ser sutiles pero son de gran importancia a la hora de interpretarlos.

Existen diversos autores que ayudan a comprender como es que funciona el aspecto emocional de los niños, varios coinciden en que durante la niñez ocurren los procesos emocionales más significativos.

Lo más importante para el desarrollo de un niño no es la cantidad de información que se consigue meter en su cerebro durante sus primeros años. Lo crucial es si somos capaces de ayudarles a desarrollar un conjunto diverso de cualidades, entre las cuales se incluyen la perseverancia, el autocontrol, la curiosidad, la meticulosidad, la determinación y la autoconfianza. (Paul Tough, 2014, p.15)

Cómo menciona el autor del libro “cómo triunfan los niños”, es de gran interés el orientar a los niños a desarrollar habilidades entre las que se encuentran el autocontrol y la autoconfianza, pues es una base para que se desenvuelvan en cualquier ámbito de su vida, sin menos preciar los conocimientos adquiridos pero si hacer suma consideración en estas capacidades.

La etapa preescolar representa un aspecto valioso en la niñez, comprende de los 3 a los 6 años, está caracterizada por el paso del infante a un ámbito escolar, en donde se desenvuelve en un entorno social, durante en el ocurren procesos de aprendizaje y desarrollo.

Durante los primeros momentos, algunos niños suelen adaptarse de mejor manera al sector escolar, pues esto depende de factores variables como la manera en que fue educado en casa, la relación con los padres y personas del entorno familiar entre otros.

En este ambiente, el niño aprende las habilidades sociales a través del juego, por medio de actividades lúdicas en el que el niño se sienta atraído, y en las que aprende a cooperar con sus demás compañeros.

Actualmente en el sistema educativo público de México por sus siglas (SEP), se integran diversos factores que componen el desarrollo de la inteligencia emocional en niños de preescolar.

“Múltiples investigaciones demuestran que la Educación Socioemocional contribuye a que los estudiantes alcancen sus metas; establezcan relaciones sanas entre ellos, con su familia y comunidad; y mejoren su rendimiento académico. Se ha observado que este tipo de educación provee de herramientas que previenen conductas de riesgo y, a largo plazo, está asociada con el éxito profesional, la salud y la participación social.” (SEP, 2019, p.304)

A partir de lo expresado por la secretaría de educación pública, el saber expresar las emociones, está orientado a la prevención de conductas de carácter poco saludables, y que así mismo lo relaciona con un logro en diversos ámbitos de la vida.

Por tal razón, se integró un plan de estudios en base a contribuir en la formación del aprendizaje en los niños, en el que se incluye el aspecto emocional, así mismo integra los elementos componentes de la inteligencia emocional mencionados por Goleman, en el compendio “Aprendizajes clave para la educación integral” (SEP, 2019).

Tabla 7.- Factores emocionales según Goleman y los factores emocionales considerados en la edad preescolar por SEP México 2019

Goleman	Factores emocionales en la edad preescolar SEP México 2019
Auto-conciencia	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las emociones básicas (alegría, miedo, enojo, tristeza) e identifica cómo se siente ante distintas situaciones. (Conciencia de las propias emociones)

	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica y nombra características personales: ¿cómo es físicamente?, ¿qué le gusta?, ¿qué no le gusta?, ¿qué se le facilita?, ¿qué se le dificulta? (Autoestima) • Agradece la ayuda que le brindan su familia, sus maestros y sus compañeros. (Aprecio y gratitud) • Reconoce distintas situaciones que lo hacen sentir bien. (Bienestar) • Reconoce cuando necesita estar en calma. (Atención)
Autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> • Explica los pasos que siguió para realizar una actividad o para llevar a cabo un juego. (Metacognición) <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce y nombra situaciones que le generan felicidad, tristeza, miedo o enojo. (Expresión de las emociones) • Utiliza estrategias para regular emociones como el enojo, el miedo o la tristeza. (Regulación de las emociones) • Reconoce qué lo hace sentirse alegre, seguro y feliz. (Autogeneración de emociones para el bienestar) • Lleva a cabo distintos intentos para realizar alguna actividad que se le dificulta. (Perseverancia)
Motivación	<p>Reconoce lo que puede hacer con ayuda y sin ayuda. (Iniciativa personal)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solicita ayuda cuando la necesita. (Identificación de necesidades y búsqueda de soluciones) • Identifica y nombra sus fortalezas. (Liderazgo y apertura) • Se expresa con seguridad ante sus compañeros y maestros, y defiende sus ideas. (Toma de decisiones y compromisos) • Elige los recursos que necesita para llevar a cabo las actividades que decide realiza (Autoeficacia).
Empatía	<ul style="list-style-type: none"> • Cuida sus pertenencias y respeta las de los demás. (bienestar y trato a los demás)

- Habla sobre sus conductas y las de sus compañeros en situaciones de desacuerdo. (Toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto)
- Reconoce y nombra las diferentes características que tienen él y sus compañeros. (Reconocimiento de prejuicios asociados a las diferencias)
- Identifica cuando a alguien lo molestan o lo hacen sentir mal.
- Participa activamente en brindar los cuidados que requiere alguna planta o animal a su cargo. (Cuidado de otros seres vivos y de la naturaleza)

Habilidad social

- Propone ideas cuando participa en actividades en equipo. (Comunicación asertiva)
- Trabaja en equipo y cumple la parte que le toca.
- Convive, juega y trabaja con distintos compañeros, y ofrece ayuda a quien lo necesita.
- Propone acuerdos para la convivencia, el juego o el trabajo, y respeta los acuerdos. (Resolución de conflictos)
- Escucha y toma en cuenta las ideas y opiniones de los demás al participar en actividades de equipo.

Goleman Daniel, (1995) La inteligencia emocional, Editorial Kairos S.A, ISBN-13:978-84-7245-371-5

En el cuadro anterior se explica las partes componentes de la educación emocional y como es que los niños de edad preescolar expresan cada elemento, integrando las dimensiones dadas por Daniel Goleman en su teoría sobre la inteligencia emocional, observando que incluso en los niños se perciben estos agentes adaptados a la edad en la que se encuentran.

3. Metodología

“La inteligencia emocional es una forma de reconocer, entender y elegir cómo pensamos, sentimos y actuamos”.
- J. Freedman.-

La metodología usada está estructurada en fases, primero se aplicaron los instrumentos cuantitativos (Test de Raven) seguido de los datos cualitativos (Test de Apercepción temática CAT-A, Test de fabulas de Düss, entrevista a los padres y entrevista a la maestra), se analizaron los datos de cada instrumento y finalmente se integraron para su interpretación.

3.1 Diseño de la investigación

Se usa el enfoque mixto en esta investigación debido a la complejidad del fenómeno estudiado, a través de un diseño en específico: Diseño transformativo secuencial (DISTRAS), dentro de este se incluyen dos etapas de recolección en este caso se inició con la fase cuantitativa, y posteriormente la cualitativa, los resultados son integrados durante la interpretación, estos basados en una teoría, marco o ideología que funcione como guía del estudio.

“De acuerdo con Creswell (2008) esta teoría es más importante que el propio método, debido a que determina la dirección en la cual debe enfocarse el investigador al explorar el problema de interés .” Sampieri y Mendoza (2008).

Esta investigación es de tipo no experimental, ya que no se pueden manipular las variables puesto que los fenómenos a estudiar ya han ocurrido y solo son observados sin intervención en estos.

Así mismo el alcance que ofrece este trabajo es de tipo descriptivo pues recolecta datos organizándolos y clasificándolos establecidos en una tabla comparativa y graficas de porcentaje.

3.2 Universo y Muestra

La población fue el jardín de niños Ruffo Figueroa de la comunidad de Tecapulco Gro., de los cuales 16 alumnos se escogieron como muestra, fue seleccionada de forma no probabilística pues depende de las características de la población en este caso se eligieron niños de 4 a 6 años, conformándolo los grupos pertenecientes a 2° y 3° grado de preescolar, 12 niñas y 4 niños.

3.3 Procedimientos

Para la realización de la investigación es necesario implicar a los instrumentos que apoyaran a generar los resultados estos serán descritos de acuerdo a las variables que se pretenden observar.

En primer lugar se investigará la capacidad intelectual apoyado por el Test de matrices progresivas de Raven escala coloreada (36 Ítems, 6 opciones).

Posteriormente se aplicaran pruebas referentes a factores relacionados con la inteligencia emocional, como primer instrumento para esta variable se aplicó el Test de apercepción temática CAT-A (10 Laminas con contenido proyectivo en base al desarrollo en diversas áreas del niño).

Posteriormente se aplicó el Test de Fabulas de Düss que evalúa contenido latente en el infante destacando factores emocionales en referencia a un problema. (10 fabulas en las que el niño debe darle un final).

Seguidamente se aplicaron dos entrevistas estructuradas con respuestas abiertas, una realizada a los padres de familia (7 apartados con diversas preguntas en referencia al desarrollo del niño en varias áreas) y otra a la maestra (12 preguntas) en las que se observan respuestas en relación a factores emocionales.

Respecto a las pruebas para evaluar los factores emocionales se tomaron en cuenta los factores descritos en la teoría de Goleman sobre la inteligencia emocional , por lo que fue necesario la categorización de dichos factores (autoconocimiento, auto realización, motivación, empatía y habilidades sociales) en cada instrumento realizado respecto al área emocional.

3.4 Instrumento y material

Test de Matrices Progresivas Raven escala coloreada.

Autor: John Carlyle Raven

Factor a evaluar:

Es un Test de inteligencia que evalúa el razonamiento analítico, la percepción y la capacidad de abstracción, al ser un Test no verbal se aplica a cualquier persona no importando su idioma y educación, al ser no manual puede aplicarse independientemente de la capacidad motora, al ser no cultural no intervienen los conocimientos adquiridos por lo que el grado de escolaridad no es determinante para su aplicación.

El Test de Matrices Progresivas Coloreadas (MPC) forma cuadernillo (Raven, 1993) está constituido por ilustraciones de figuras geométricas abstractas con fondos coloreados, que representan un patrón de pensamiento, una matriz, de manera incompleta. La tarea consiste en elegir la figura que falta entre las alternativas proporcionadas. Esta prueba se divide en 3 series (A, Ab, B) de 12 problemas cada una. La serie A evalúa la capacidad para completar una pauta continua, la serie Ab la capacidad para observar figuras discretas como un todo y relacionarlo y la serie B el razonamiento por analogías (Raven et al., 1993).

Test de Apercepción Temática con figuras animales CAT-A

Autor: Leopold Bellak y Sonya Sorel Bellak

Factor a evaluar:

Es un Test proyectivo con el que se facilita la comprensión de la relación de un niño con su medio, está compuesto por 10 láminas en el que cada lámina tiene el dibujo de animales en diversas situaciones, y su finalidad es provocar la reacción infantil ante los diversos problemas que exponen, entre ellos se incluyen dificultades con la alimentación, la rivalidad entre hermanos, la relación con los padres, la agresión, los temores nocturnos y la aceptación del niño por parte del mundo adulto, se solicita al niño que invente una historia relacionada con los dibujos de las láminas, tomando nota de sus relatos sin omisiones.

Test de Fabulas de Düss

Autor: Luise Düss

Factor a evaluar:

Es un Test proyectivo en el que detecta estructuras del inconsciente que explican diversas conductas como complejo de Edipo, castración, conflictos de fijación, agresividad pulsiones, culpabilidad, angustia, conflictos de comportamiento, consta de 10 cuentos incompletos con imágenes en el que el niño debe aportar un final, dichos relatos tratan de provocar respuestas que pongan en manifiesto el estado de las pulsiones y su intensidad.

Entrevista

Las entrevistas son intimas, flexibles y abiertas, se definen como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado), a través de preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, 1998).

Este instrumento se utiliza para recolectar datos cualitativos cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad. (Sampieri, 2018)

La entrevista estructurada está basada en una guía de preguntas específicas en el que el investigador se sujeta exclusivamente a esta definiendo el tipo de preguntas así como el orden de estas.

Entrevista a padres de familia

Factores a evaluar:

El instrumento de entrevista está basado en apartados con el objetivo de conocer la dinámica del niño en diversos aspectos, el primer apartado consta de datos generales del niño (3 preguntas) estos serán manejados de forma privada por ética del estudio, solo dejando la edad y grupo, el segundo apartado remite a la historia familiar del niño (12

preguntas) , en este se explica cómo es la relación con cada integrante de la familia, en el tercer apartado se muestra la historia personal (5 preguntas), realizando cuestiones acerca de las dificultades que se pudieran presentar en el embarazo y durante el crecimiento, en el cuarto apartado se desglosan los antecedentes escolares del niño (8 preguntas), teniendo como referencia preguntas acerca del desenvolvimiento en el área escolar.

En el quinto apartado se realizan indagaciones de acuerdo a los aspectos de socialización y afectivos (7 preguntas), en referencia a la relación con otros niños así como situaciones de agrado y desagrado.

En el sexto apartado se muestran preguntas respecto a los intereses y pasatiempos del niño (3 preguntas), con el objetivo de profundizar mayormente en su vida diaria , en el séptimo apartado se hace referencia al desarrollo psicosexual (6 preguntas), conociendo que tipos de alimentos prefiere, con quien duerme, castigos que se utilizan frecuentemente, etc.

Entrevista a maestra de grupo

Factores a evaluar:

Esta entrevista está estructurada en 12 preguntas las cuales se realizaron con la finalidad de conocer las habilidades emocionales dentro del aula, se realizó a la maestra de grupo y se dividen en 5 factores emocionales.

Algunas preguntas corresponden a diferentes factores relacionados entre sí como es el caso de la pregunta ¿Qué actitud tiene el niño cuando no puede realizar algo? Presente en el factor de autorregulación y también en el de motivación pues en ambos aporta información significativa en dichas áreas.

Autoconciencia

¿Qué características personales sabe identificar?

¿Qué emociones sabe identificar?

Auto regulación

¿Qué actitud tiene el niño cuando no puede realizar algo?

¿Cómo es su comportamiento con las reglas establecidas en los juegos?

¿Qué dificultades tiene el niño en el aula?

Motivación

¿Cómo describiría el comportamiento del niño dentro del aula de clases?

¿Cómo es su forma de expresarse en el aula?

¿Cómo es con las tareas? ¿Quién le apoya?

¿Qué actitud tiene cuando no puede realizar algo?

¿Qué dificultades tiene el niño en el aula?

Empatía

¿De qué forma trabaja cuando es por equipo?

¿Cómo es el trato con sus pertenencias?

¿Qué hace si ve a uno de sus compañeros llorando?

Habilidades sociales

¿De qué forma trabaja cuando es por equipo?

¿Cómo es su comportamiento con las reglas establecidas en los juegos?

¿Cómo es la relación con los demás niños?

Debido a que la investigación se basa en la Teoría de la Inteligencia emocional de Goleman para investigar los factores emocionales presentes se realizó una técnica llamada matrices que vincula los instrumentos utilizados en cuanto a las habilidades emocionales (Test CAT-A, Test de Fabulas de Düss, entrevista a los padres, entrevista a la maestra) y los factores emocionales descritos por Goleman Autoconciencia, auto regulación, motivación, empatía y habilidades sociales.

Las matrices son útiles para establecer vinculaciones entre categorías o temas, las categorías o temas se colocan como columnas verticales u horizontales, en cada celda el investigador documenta si las categorías o temas se vinculan o no. (Sampieri, 2018).

Tabla 8.- Indicadores emocionales según Goleman y datos integrados por la SEP en niños de edad preescolar y laminas del test CAT

Indicador	Datos según CAT	Datos según Düss
<p>Auto-conciencia</p> <p>El niño reconoce las emociones básicas, identifica y nombra características personales, como es que no le gusta, reconoce situaciones que lo hacen sentir bien.</p>	<p>En el test en general se pueden observar las emociones que presenta el niño en cada lámina, narra en cada escena las situaciones presentadas y determina una serie de actitudes para cada lámina.</p>	<p>Dentro del test de Düss se manifiestan las respuestas ante ciertas fabulas como las características de los personajes, las situaciones en las que se observan las emociones, y el contenido de estas, como ejemplo en las fábulas 5 y 9 correspondientes a la fábula del miedo y de la noticia, se destacan los elementos que causan miedo o angustia en el niño.</p>
<p>Autorregulación</p> <p>Explica los pasos que</p>	<p>Dentro de las figuras se puede analizar el proceso de la historia,</p>	<p>Se observa las respuestas significativas, dentro de</p>

siguió para realizar una actividad o para llevar a cabo un juego, Reconoce y nombra situaciones que le generan felicidad, tristeza, miedo o enojo (expresión de las emociones) Utiliza estrategias para regular emociones como el enojo, el miedo o la tristeza. Lleva a cabo distintos intentos para realizar alguna actividad que se le dificulta.

Motivación

Se expresa con seguridad ante sus compañeros y maestros, y defiende sus ideas. Identifica y nombra sus fortalezas. (Liderazgo y apertura) Elige los recursos que necesita para llevar a cabo las actividades que decide realizar (Autoeficacia)

comenzando por lo que pasó antes, lo que paso en ese momento y lo que pasó al final, rescatando así el proceso que siguió para la elaboración del cuento, así mismo la lámina 5 y 6 muestran problemas significativos en el área emocional, celos, rivalidad, agresión, ansiedad y temor al castigo, 9 se encuentran observables los miedos, sentimientos de culpa y castigo.

Durante la prueba se puede observar la facilidad para la expresión del cuento, además de ello en la lámina 4 se observa la concepción de su ambiente, vínculos y deseos del niño, además se muestra la integración del yo, dejando en claro hábitos y tendencias regresivas.

este campo se evidencian las fábulas 4 y 10 correspondiente a la del entierro y la fábula del mal sueño en donde aparece la agresión, culpa o autocastigo.

Se muestra la secuencia que da en comprensión a todas las fábulas para observar si hay un conflicto predominante, además la lámina 1 se observa la vinculación del niño, actitud básica del niño frente al mundo y en la fábula 9 sobre la noticia que revela, deseos, temores, deberes y eventos de la vida diaria.

Empatía

Cuida sus pertenencias y respeta las de los demás. (bienestar y trato a los demás)

Habla sobre sus conductas y las de sus compañeros en situaciones de desacuerdo. (Toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto)

Identifica cuando a alguien lo molestan o lo hacen sentir mal.

Durante las historias se observa el contenido de estas, destacando aquellas conductas que sobresalen en el cuento, como aquellas situaciones que le producen conflicto, en la lámina 1 se puede observar la rivalidad entre hermanos, así como la lámina 2 que destaca el hecho de que peleas o disputas, en la lámina 6 se analiza el manejo de la inclusión o exclusión, y dentro de la lámina 7 se observa algunos aspectos relacionados con la agresividad.

En la fábula 3 relacionada a la fábula del cordero se evidencian los aspectos relacionados con las relaciones entre hermanos y la rivalidad fraterna, de igual forma la fábula 10 del mal sueño en la que se notan aspectos anteriores y perseveración en las respuestas dadas.

Habilidad social

Convive, juega y trabaja con distintos compañeros, y ofrece ayuda a quien lo necesita. Propone acuerdos para la convivencia, el juego o el trabajo, y respeta los acuerdos.(Resolución de conflictos).

Dentro de las historias, se observa si narra distintos eventos en las que propone alguna solución o desenlace de la situación y si en esta interviene la convivencia de los personajes, dicho indicador se puede observar en la lámina 1 en la que refleja la convivencia con la dinámica en casa así como la satisfacción, en la lámina 6 y 7 se destacan contenido referente a la agresión.

La habilidad social se manifiesta de acuerdo a la fábula 1 del pájaro en la que se observa la actitud básica del niño frente al mundo y el grado de independencia, además, de la fábula 3 en relación la historia del cordero en la que muestra las relaciones fraternales y la fábula 9 que destaca eventos de la vida diaria.

Goleman Daniel, (1995) La inteligencia emocional, Editorial Kairos S.A, ISBN-13:978-84-7245-371-5, SEP (2019) Aprendizajes Clave para la educación integral, Educación socioemocional

Tabla 9.- Indicadores emocionales según Goleman y datos de las entrevistas a padres y maestra.

Indicadores emocionales	Entrevista a padres de familia	Entrevista a la maestra de grupo
Autoconciencia	En la entrevista hecha a padres de familia se observan los antecedentes escolares señalando la actitud frente a la escuela así como los aspectos y situaciones que le agradan y que no le gustan.	Se agregaron preguntas como que características personales sabe el infante y que emociones sabe identificar.
Autorregulación	Se añade información acerca del comportamiento del niño en la escuela y en casa permitiendo conocer los aspectos significativos en estas áreas.	Se pregunta la actitud que tiene el infante cuando no puede realizar algo, si respeta las reglas establecidas en los juegos, y que dificultades tiene el niño en el aula.
Motivación	Se hacen presentes las posturas del niño en situaciones que le son desagradables o gratas observando el desenvolvimiento frente a estas.	Se menciona de qué forma se expresa el niño en el aula, que dificultades tiene en el aula, si cumple con tareas y la actitud frente a no poder realizar algo.

Empatía	En el área de socialización y en las actitudes con sus familiares se percibe la conducta ante ellos, así como si cuida sus útiles y circunstancias que no le gustan.	Se indica como es su forma de trabajar en equipo, si cuida de sus pertenencias y la actitud frente al ver a uno de sus compañeros llorando.
Habilidad social	Se examina la relación con su familia, que tipos de juegos le gustan, de qué forma hace amigos, si pelea seguido.	Se investiga el trabajo en equipo, el respetar las reglas de los juegos de convivencia, y como es la relación con los demás niños.

Goleman Daniel, (1995) La inteligencia emocional, Editorial Kairos S.A, ISBN-13:978-84-7245-371-5

3.5 Contexto y recolección de datos

La aplicación de los instrumentos se realizó en el Jardín de niños Ruffo Figueroa de la comunidad de Tecapulco, a los grupos de 2° y 3° año dando un total de 16 alumnos en alrededor de 6 semanas durante el inicio del horario escolar a partir de las 9 AM a las 12 PM, la aplicación fue de forma individual para cada instrumento en un salón aparte.

La primera semana y parte de la segunda, se realizó la aplicación del Test de Raven escala coloreada, durando entre 20 a 30 minutos con cada niño aplicando a 2 o 3 niños por día.

Posteriormente la segunda y tercera semana se aplicó el Test de apercepción temática infantil con figuras animales CAT-A, durando entre 20 a 30 minutos aplicando el test de forma individual entre 2 a 3 niños por día.

La cuarta semana se aplicó el Test de fabulas de Düss con una duración de 10 a 12 minutos con cada niño, aplicando dicho instrumento a 3 niños por día.

La quinta semana se dedicó a la entrevista a los padres citando a 3 padres de familia cada día durante los tiempos que tenían disponibles durando cada entrevista entre 30 a 40 minutos.

La sexta semana se realizó la entrevista a la maestra de grupo otorgando 3 entrevistas diarias con duración de 20 minutos, estas se realizaron después de los horarios de clase.

Todos los niños en los que se aplicaron los instrumentos participaron sin ningún inconveniente, en el caso del Test CAT-A fue necesario realizar preguntas en caso de respuestas cortas para obtener una mayor información, los tiempos en los que se aplicaron fueron dispuestos por la maestra y la directora debido a las actividades que tenían que realizar los infantes.

3.6 Análisis de datos

Se muestran los resultados respecto a los instrumentos aplicados, el primer instrumento es el Test de Matrices progresivas de Raven escala coloreada, en base al baremo de Aguascalientes México tomando en cuenta el protocolo de calificación del test (véase anexo número 2) en donde se encuentran datos cuantitativos, seguido de una gráfica que establece el porcentaje dado a cada capacidad intelectual.

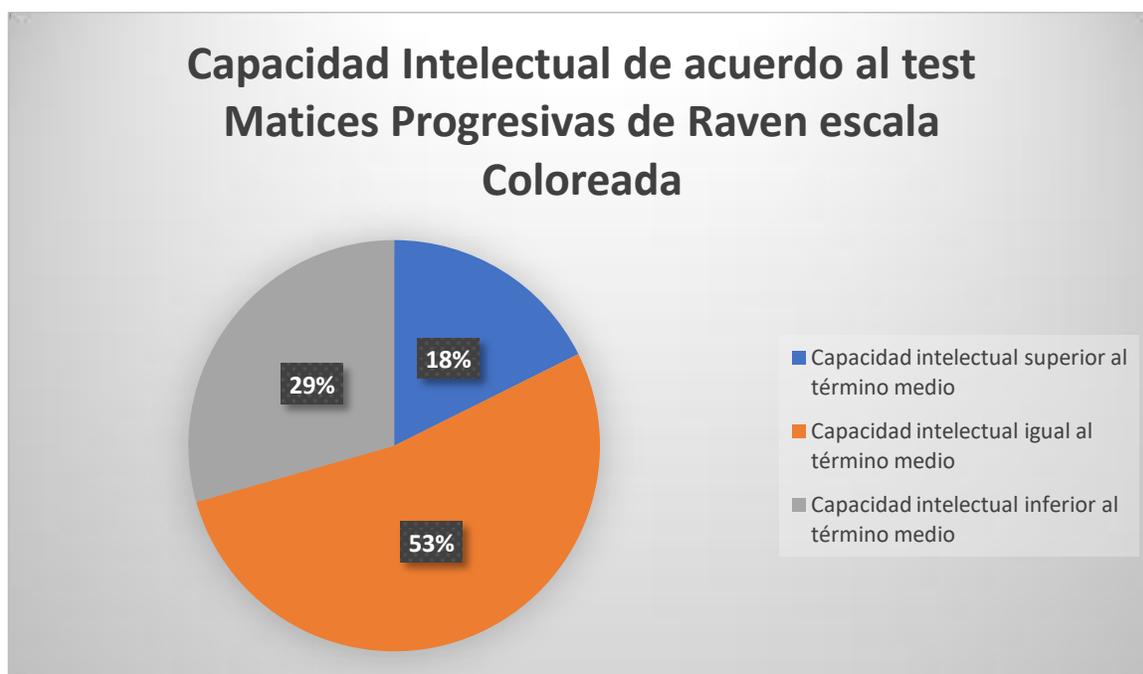
Tabla 10.- Resultados del Test de Matrices Progresivas de Raven Escala Coloreada en relación al baremo estandarizado de Aguas Calientes México

Sujetos	Edad	Puntaje	Percentil	Rango	Resultado
1	4 años 4 meses 13 días	13	25	IV	Capacidad intelectual inferior al término medio.
2	4 años 10 meses 7 días	16	50	III	Capacidad intelectual igual

	días					al término medio.
3	5 años 4 meses 3 días	17	50	III		Capacidad intelectual igual al término medio.
4	4 años 7 meses 2 días	18	75	II		Capacidad intelectual superior al término medio.
5	5 años 1 mes 7 días	16	50	III		Capacidad intelectual igual al término medio.
6	4 años 5 meses 2 días	14	25	IV		Capacidad intelectual inferior al término medio.
7	4 años 7 meses 10 días	14	25	IV		Capacidad intelectual inferior al término medio.
8	5 años 5 meses 4 días	19	75	II		Capacidad intelectual superior al término medio.
9	5 años 1 mes 2 días	14	25	IV		Capacidad intelectual inferior al término medio.
10	4 años 5 meses 3 días	16	50	III		Capacidad intelectual igual al término medio.
11	4 años 9 meses 4 días	16	50	III		Capacidad intelectual igual al término medio.
12	4 años 4 meses 8 días	16	50	III		Capacidad intelectual igual al término medio.

13	5 años 1 mes 10 días	16	50	III	Capacidad intelectual igual al término medio.
14	4 años 4 meses 8 días	16	50	III	Capacidad intelectual igual al término medio.
15	5 años 9 meses 6 días	22	75	II	Capacidad intelectual superior al término medio.
16	4 años 10 meses 3 días	14	25	IV	Capacidad intelectual inferior al término medio.

Figura 1.- Grafica de resultados del Test Matrices progresivas de Raven escala coloreada



Se muestra el resultado del Test de matrices progresivas de Raven escala coloreada para conocer las diferentes capacidades intelectuales en los niños de 4 a 6 años en donde

prevalece con el 53% la capacidad intelectual igual al promedio, seguida por la capacidad intelectual inferior al término medio con un 29% y con un 18% la capacidad intelectual superior al término medio.

Posteriormente se aplicaron los instrumentos cualitativos relacionados al desarrollo de la inteligencia emocional en nivel preescolar, estos son categorizados con la teoría de Goleman y los datos obtenidos por la SEP en esta etapa, dichos elementos permitirán tener una perspectiva con mayor amplitud respecto a las características de cada instrumento.

“La selección de técnicas y modelos de análisis, también se relaciona con el planteamiento del problema, el tipo de diseño y estrategias elegidas para los procedimientos, tal como se ha comentado, el análisis puede ser sobre los datos originales (datos directos), o pueden requerir de su transformación” Hernández Sampieri.(Metodología de la investigación sexta edición pag.574)

En primera instancia se aplicó el test de CAT-A (Test de Apercepción infantil con figuras animales) en el que se realizó un protocolo por cada lámina (10 láminas) distinguiendo las variables relacionadas al examinar dicho test (véase anexo número 3), seguidamente se realizó una evaluación final correspondiente a los datos integrados, finalmente se muestra la transformación de datos tomando en cuenta los factores emocionales descritos por la teoría de Goleman y los datos establecidos por la SEP (2019) observando los siguientes resultados por cada infante:

Tabla 11.- Resultados de test CAT-A y factores emocionales descritos por SEP (2019) y Goleman.

Sujeto	Auto-conocimiento	Auto-regulación	Motivación	Empatía	Habilidades sociales.
Sujeto 1	Expresión de emociones en el relato mayormente	Relato poco descriptivo, los mecanismos de defensa son	Relato poco fluido, ambientes poco seguros,	Agresión como mecanismo de defensa del sujeto quien al	En los relatos se muestra la convivencia de los

	percibe ambientes inseguros.	regresión, la agresión, la reacción ante el castigo es la huida.	se hace presente la constante necesidad de protección.	sentirse agredido accede a agredir de igual manera.	personajes no obstante se muestra la agresión en estos.
Sujeto 2	Se muestran emociones en las historias, necesidad de protección por los padres.	Narración corta, los mecanismos de defensa usados son la huida, la agresión y la regresión.	Cuentos poco descriptivos, tono de voz bajo, se perciben de inseguridad y dependencia..	Regresión, necesidad de ser protegido por las figuras parentales, agresión como método de defensa.	En los relatos se muestra la convivencia de los personajes se muestra la agresión en estos.
Sujeto 3	Expresión de diversas emociones se muestra la necesidad de sentirse protegido.	Relatos de tipo corto, el tono de voz era bajo, perseverante necesidad de ser gratificada, somatización en los personajes.	Dificultad de expresión en la narración, gratificación oral después de un desagradable suceso.	Muestra la gratificación oral, la huida y desplazamiento como mecanismos de defensa.	Relaciones en los relatos especialmente con las figuras parentales, conflicto edípico.
Sujeto 4	Se relatan las historias empleando emociones especialmente el enojo y el miedo.	Los relatos amplios y descriptivos, fluidez en la descripción, uno los mecanismos de	El tono de voz fue alto en los relatos, deseo de protección por parte de las figuras	Se examina la agresión como mecanismo defensivo en el que se describe pegarle a los personajes por	Relaciones en las que se expresa el enojo como principal emoción, usándola para

		defensa es la agresión.	parentales.	estos no escucharla.	defenderse.
Sujeto 5	Se percibe la manifestación de emociones como el miedo y la tristeza.	Los relatos son cortos, los mecanismos de defensa son la formación reactiva, evitación y desplazamiento.	El tono de voz usado es alto, necesidad de atención por parte de su figura materna.	Se muestran situaciones de temor al regaño por parte de la figura materna.	Relaciones en las que se observa un ambiente familiar en la que se siente desplazada o alejada.
Sujeto 6	Expresión de emociones en las historias, se percibe un ambiente inseguro.	Los relatos son de tipo corto, mecanismos de defensa: huida, somatización y desplazamiento.	El tono de voz usado es bajo y pausado, figura indefensa.	Mecanismo de huida ante el hecho de encontrarse sin los padres.	Relaciones cercanas con la figura paterna y materna, temor a estar sin ellos.
Sujeto 7	Se expresan emociones en los cuentos principalmente miedo ambiente inseguro.	Se relatan historias cortas, mecanismos de defensa agresión, y evasión.	Narración pausada, entornos inseguros, uso de gratificación oral.	Agresión como mecanismo de defensa, evasión al hablar de lo que entristece a los personajes.	Se observan relaciones conflictivas con la figura paterna, ambiente agresivo.
Sujeto 8	Se manifiestan emociones, principalmente	Relato detallado y descriptivo,	Narración fluida, temor a ser	Evasión al evitar sucesos que le son	Cercanía con la figura paterna,

	el temor por ser desplazada.	mecanismos de defensa evasión y huida.	desplazada por la figura materna.	desagradables.	figura materna vista como alejada.
Sujeto 9	Expresión de emociones especialmente temor, ambiente inestable.	Relato de tipo corto mecanismos de defensa: desplazamiento y regresión.	Relato pausado, temor a encontrarse sin los padres.	Desplazamiento como mecanismo defensivo cuando una situación no le es grata.	Se muestran relaciones familiares cercanas, deseo de ser protegido por los padres.
Sujeto 10	Se expresan emociones principalmente temor y tristeza.	Relato corto, mecanismos de defensa: regresión, formación reactiva y gratificación oral.	Relato poco fluido, ambiente inestable, necesidad de gratificación oral.	Regresión se percibe como pequeña, formación reactiva, cambia un aspecto a una situación grata.	Ve al padre como figura cercana pero efímera, ambiente inseguro.
Sujeto 11	Se manifiestan emociones principalmente miedo y ambientes inseguros.	Narración corta, mecanismos : regresión, retraimiento, huida y somatización.	Relato en voz baja, figura percibida como pequeña y dependiente de los padres.	Temor a dejar de ser el centro de atención de los padres se observan actitudes sociables.	Se mencionan aspectos sociables en las historias, relaciones cercanas con los padres.
Sujeto 12	Se expresan emociones	Relato corto, mecanismos de	Narración fluida, figura	Huida ante el regaño,	La figura materna la

	como miedo y tristeza.	defensa huida, agresión y retraimiento.	materna como contención ante el ambiente desagradable.	agresión ante situaciones no gratas.	observa como cercana, agresión presente en el relato.
Sujeto 13	Se observa la expresión de emociones se percibe un ambiente inestable.	Narración corta, mecanismos de defensa huida y formación reactiva.	Relato poco fluido, temor a encontrarse sin sus padres.	Se muestra como figura indefensa necesidad de las figuras parentales.	Relaciones inseguras, figuras parentales vistas como protectoras.
Sujeto 14	Se manifiestan emociones, necesidad de protección, ambiente inseguro.	Mecanismos de defensa agresión, formación reactiva y retraimiento.	Relato fluido, temor a ser desplazada, necesidad de protección por la madre.	Agresión o rivalidad en situaciones que considera algo de su propiedad.	Temor de sentirse alejada en su contexto familiar, se presenta agresión.
Sujeto 15	Se percibe la expresión de emociones como la tristeza y el miedo.	Relato descriptivo, mecanismos de defensa agresión y desplazamiento.	Narración fluida, angustia por ser desplazada.	Agresión en las historias ante algo que considera de su propiedad.	Agresión en las relaciones, se percibe excluida en el contexto familiar.

Sujeto 16	Se hacen presentes las emociones, se muestra un ambiente inseguro.	Relato corto, mecanismos de defensa usados retrainimiento y la huida.	Dificultad en la expresión, voz baja, necesidad de protección por la mamá.	Retraimiento al cerrarse en sí mismo al evitar situaciones no gratas.	Vínculos cercanos con la figura materna, ambiente vulnerable.
-----------	--	---	--	---	---

Luego se aplicó el Test de Fabulas de Düss a partir de protocolo de este (véase anexo número 4) y se realizó el análisis de acuerdo a la teoría de Goleman y datos obtenidos por la SEP(2019) permitiendo los resultados presentes:

Tabla 12.- Resultados Test Fabulas de Düss y factores emocionales descritos por SEP (2019) y Goleman

Sujeto	Auto-conocimiento	Auto-regulación	Motivación	Empatía	Habilidades sociales
Sujeto 1	Se muestran emociones como situaciones en las que le da miedo estar sola.	Temor a ser abandonada por sus figuras parentales, inseguridad, temor a las propias agresiones.	Actitud de debilidad ante la situaciones, uno de los temores presentes es a estar sin la figura materna.	Se muestran conflictos relativos a la rivalidad, también se muestra el temor a las propias agresiones.	Se muestra una necesidad de dependencia, a la figura materna observando rivalidades fraternas.
Sujeto 2	Manifiesta emociones	Aspectos relacionados	Temor a encontrarse sin	Vínculos dependientes,	Actitud dependiente a

	como el miedo no ser querido y a ser desplazado por su hermana.	al temor al abandono indicando dependencia se muestra rivalidad fraterna.	sus padres, quienes indicando persistencia en la dependencia.	rivalidades fraternas y actitudes de enojo.	las figuras parentales, se muestra la rivalidad fraterna y la actitud ante esta.
Sujeto 3	Se expresan emociones, dependencia a las figuras parentales, temores nocturnos	Temor al abandono, conflicto edípico.	Dependencia a las figuras parentales, temor, figura paterna vista como protectora.	Aceptación de fraternidad, temores nocturnos con aspectos orales.	Figura cercana al padre, aceptación de relaciones fraternales.
Sujeto 4	Se reconocen emociones temor a la propia agresión.	Temor a la agresión y al desplazamiento en la relación parental, se indica impulsividad.	Aprovecha sus habilidades perspectiva segura de sí misma.	No aceptación de relaciones fraternales mostrando enojo en estas, temor a la propia agresión.	Manifiesta la actitud ante la situación de la relación parental, mostrando enojo por esta.
Sujeto 5	Se observa la expresión de emociones, como temores nocturnos y desplazo.	Temor a ser desplazada, miedos nocturnos, necesidad de atención.	Independencia, fortaleciendo el proceso de individuación, temor a no tener atención.	Aceptación de relaciones fraternales, temores nocturnos.	Actitud de independencia, aceptación de relaciones fraternales.

Sujeto 6	Se muestran emociones como temor a encontrarse solo.	Angustia por el miedo al crecimiento y el cambio, deseo de estar con la mamá.	Dependencia del niño hacia los padres, pues ello le brinda mayor seguridad.	Aceptación de relaciones fraternales mostrando dependencia a la mamá.	Se nota dependiente, acepta relaciones fraternas con deseos de que este la mamá.
Sujeto 7	Se hacen presentes las emociones, como el enojo y el temor.	Temor por algún conflicto en el hogar, impulsos agresivos.	Se refleja una actitud pesimista en el ambiente.	La reacción ante las relaciones fraternas es de tristeza, impulsos agresivos.	Cercanía con la mamá y la abuelita a su figura paterna lo ve como algo no grato, muestra impulsos agresivos.
Sujeto 8	Manifiesta emociones como el enojo y el miedo.	Temor a ser olvidado en el contexto familiar y a no cumplir con las responsabilidades escolares.	Independencia frente a las figuras parentales, aprovechamiento de sus habilidades.	Aceptación ante las relaciones fraternas, temor a no ser tomado en cuenta en su contexto familiar.	Cercanía con la figura paterna, enojo ante la relación parental, se muestra la aceptación de las relaciones fraternas.
Sujeto 9	Expresión de emociones como el	Deseo de cercanía con los padres,	Aspectos Dependientes a las figuras	Aceptación de relaciones fraternales,	Aceptación de relaciones fraternales,

	miedo, ambiente inestable.	temor a encontrarse sola.	parentales.	deseo de cercanía con los padres.	necesidad de cercanía con la figura materna.
Sujeto 10	Se reflejan emociones como el temor a encontrarse sola.	Temor al abandono por parte del padre, y al ser regañada por decir malas palabras.	Se indica dependencia a las figuras parentales, mostrando	Se examina la actitud ante las relaciones fraternales en la cual se percibe rivalidad fraterna.	Se muestra la rivalidad fraterna, dependencia a las figuras parentales.
Sujeto 11	Se expresan emociones, como temor al cambio por el crecimiento.	Temor al abandono, y miedo al crecer se muestra como pequeña.	Indefensa ante la situación, considerándose pequeña, mostrando una actitud dependiente.	Aceptación de las relaciones, resistencia al cambio, con componentes regresivos.	Aceptación de relaciones, vínculos cercanos con sus padres.
Sujeto 12	Se hace presente la expresión de emociones y situaciones de agrado.	Temor a que la figura materna se aleje.	Percepción de autonomía, que muestra la actitud frente a la seguridad.	Se percibe excluido por el papá reflejando actitudes frente al regaño.	Relación con la figura paterna vista como lejana, mamá vista como cercana.

Sujeto 13	Se reconocen emociones así como circunstancias gratas y desagradables	Temor a encontrarse sin sus padres, y al cambio.	Se indica vulnerabilidad y dependencia hacia las figuras parentales.	No acepta el cambio frente a las relaciones fraternales, percibiendo pesimismo.	No aceptación de relaciones fraternales, dependencia a los padres.
Sujeto 14	Expresión de emociones percibiendo un contexto angustioso.	Temor a sentirse abandonado dentro de su contexto familiar.	Actitud independiente, aprovechamiento de sus habilidades.	Negación y enojo, rivalidad fraterna.	Temor a ser desplazada, rivalidades fraternas.
Sujeto 15	Se observa la manifestación de emociones dentro de un contexto inestable.	Temor a ser desplazada, angustia de sentirse alejada.	Independiente ante la situación señalando seguridad.	Ante el cambio se muestra molesta con la figura materna por sentirse desplazada.	Relación con la figura materna alejada, enojo ante el cambio por sentirse alejada.
Sujeto 16	Se presentan emociones haciendo referencia a un contexto desagradable.	Anhelos de estar cerca de la mamá, temor a la agresión.	Dependencia a las figuras parentales, marcando inseguridad.	Aceptación de las relaciones fraternas, temor a la agresión.	Se observa una relación cercana con la mamá, a la figura paterna lo ve como lejano.

Pasando a los instrumentos de las entrevistas estas fueron semiestructuradas y realizadas a los padres de familia así como a la maestra de grupo (véase anexos número 5 y 6) los datos obtenidos se categorizaron conforme a la teoría de Goleman y SEP (2019).

Tabla 13.- Resultados de la entrevista a los padres y factores emocionales descritos por SEP (2019) y Goleman.

Sujeto CI	Auto- conocimiento	Auto- regulación	Motivación	Empatía	Habilidades sociales
Sujeto 1	Se observa el agrado frente a los juegos y las situaciones que no le gustan como realizar las tareas.	Se menciona que a veces se pelea, hace berrinches por algunas cosas como el que no tenga lo que quiere.	Se menciona que una de las cosas que entristecen a la niña es que no se encuentre la mamá y quedarse sola en su casa.	Una de las cosas que le molestan a la niña es que sus hermanos no le presten las cosas, por ello tiende a pegarles.	Se menciona que la niña juega pero que en ocasiones se pelea y cuando le hacen algo pega a los demás.
Sujeto 2	La actitud a la escuela fue lenta, lo que no le gusta es quedarse sola, los juegos son una de las situaciones que le gustan.	Tiene una relación buena con sus hermanas, se pelea con los demás niños por juguetes.	Le es desagradable quedarse encargada con sus familiares cuando sus papás van a citas de su hermana.	Se menciona una relación comunicativa con la familia, añadiendo que en ocasiones se llega a pelear con otros niños por	Los juegos que realiza es jugar bloques y a la comidita, si juega con otros niños solo que en ocasiones discute con ellos.

				juguetes.	
Sujeto 3	Se le dificultó la adaptación a la escuela, le entristece que no esté su papá.	En ocasiones hacia berrinches cuando no le llegaban a dar algo que ella pedía.	Le entristece cuando su papá se va a trabajar, no le gusta estar sola.	La relación con otros niños se describe como buena, le gusta juntarse con niñas más que con niños.	La relación con la familia es de apoyo, juega sus muñecos con otras niñas.
Sujeto 4	Le fue complicado adaptarse a la escuela, le gustan los juegos.	A veces hacia berrinches para que le den las cosas, con los niños a veces se pelea.	Le gusta estar con su mamá, lo entristece cuando su papá se va, no le gusta cuando juega solita.	Con los padres la relación es cercana, a veces se pelea con otros niños pero si juega con ellos.	Hace amistades con facilidad solo que menciona la mamá que no le gusta que le quiten sus cosas.
Sujeto 5	Se adaptó rápidamente a la escuela, le gusta ver la televisión, no le agrada hacer mandados.	La relación con sus padres y hermanos es cercana en ocasiones hace berrinches.	La situación que le entristece es que la regañen sus padres, no le gusta levantarse temprano.	La relación con otros niños se describe como sociable, la relación con sus padres y hermanos es comunicativa.	Se observan relaciones sociales cercanas con su familia y con otros niños.
Sujeto 6	Se le dificultó adaptarse a la	La relación con los	Le da miedo estar solo, es	No tiene problemas	La relación con su familia es

	escuela, la situación que le agrada es jugar y que este su papá.	padres y hermanos se describe como estable comunicativa	necesario que estén con él cuando come.	para hacer amigos, la relación con su familia es cercana.	comunicativa, y juega con otros niños sin problema alguno.
Sujeto 7	La adaptación a la escuela fue rápida, lo que le gusta es cuando la mamá le compra cosas.	La relación la familia describe como agradable, en la escuela se pelea seguido	Le agrada jugar, no le gusta hacer tareas y trabajos, le entristece cuando no está su mamá.	Hace amigos solo que a veces se pelea, los conflictos llegan a ser por juguetes, le gusta estar con su mamá.	Se pelear con otros niños, con su familia se lleva bien pero no le gusta estar con su papá porque le pega.
Sujeto 8	Se adaptó rápido a la escuela, le agrada hacer tarea, ver televisión y jugar.	Juega con otros niños, su hermana va tener un bebé pero no se muestra celosa.	Le agrada más es comer dulces y jugar le da miedo salirse a la calle sola.	Se relaciona con los demás niños, cuida sus cosas no le gusta jugar sola.	La relación con los niños es cercana, con sus papás y hermanos también, ellos la cuidan.
Sujeto 9	Tardó en adaptarse a la escuela, le agrada jugar, no le gusta que la regañen.	La relación familiar es cercana, a veces llora cuando la regañan y no quiere hacer las cosas.	Le agrada jugar, no le gusta hacer mandados o que la dejen sola.	Se junta con otros niños y juega, es cuidosa con sus útiles, no le agrada cuando dejan encargada.	La relación con sus padres se describe como cercana, con sus hermanos la relación es comunicativa.

Sujeto 10	Se le dificultó adaptarse a la escuela, le gusta jugar y ver la televisión.	Realiza berrinches cuando quiere que le compren algo.	Le agrada cuando su papá está con ella ya que los papás recientemente se separaron.	La relación con otros niños es de juego pero si llega a pelearse.	Relación cercana con su familia, extraña a su papá, a veces pelea con otros niños.
Sujeto 11	Se le dificultó el proceso de adaptación a la escuela, le agrada jugar con sus primos.	Es hija única, la relación con su familia se muestra cercana.	Lo que le gusta más es que su papá la lleve de paseo, le entristece cuando no están los papás	La relación con otros niños es de juego, no le gusta que la dejen sola, es cuidadosa con sus cosas.	La relación con su familia es de comunicación, le gusta jugar con otros niños.
Sujeto 12	Se adaptó bien a la escuela, le agrada jugar	La relación con sus papás es cercana, grita y a veces pelea con otros niños.	Lo que le agrada es cuando los papás le compran algo, no le gusta que lo regañen.	Se relaciona fácilmente con otros niños pero si llega a pelear, no cuida de sus cosas.	La relación familiar es cercana, si pelea con otros niños por juegos.
Sujeto 13	Se le dificultó el proceso de adaptación de la escuela, le gusta jugar.	La relación familiar es cercana, con otros niños juega pero es tímido.	Le gustan los juegos, no le gusta que otros niños peleen, le entristece que no estén sus papás.	La relación con otros niños es difícil ya que es tímido, por lo regular juega solo.	La relación con sus padres es cercana, juega con otros niños pero es complicado por la timidez.

Sujeto 14	Le fue agradable la adaptación a la escuela, le gusta jugar y correr.	La relación con su mamá y abuelos es cercana juega con otros niños pero a veces pelea.	Le gusta que la lleven a jugar con sus primos, le entristece cuando la regañan.	Si se relaciona con otros niños solo que a veces se pelea, no cuida de sus cosas.	La relación familiar es cercana, le gustan los juegos en la tierra, a veces pelea.
Sujeto 15	Fue fácil la adaptación a la escuela, le gusta jugar y hacer trabajos.	En el aspecto escolar le dan quejas a la mamá que a veces pelea en el jardín.	Le agrada más es ir a comprar dulces, lo que le entristece es que no jueguen con ella.	Juega con otros niños pero se pelea y a veces los niños ya no quieren jugar.	La relación con su familia es cercana, si juega con otros niños pero a veces pelea.
Sujeto 16	La adaptación a la escuela le fue difícil, le gusta jugar le pone triste que no esté su mamá.	La mamá lo describe como tímido y callado en el jardín, se le dificulta jugar con otros niños.	Le agrada jugar y que le den jugos le pone triste cuando se va su mamá, no le gusta quedarse solo.	Le es difícil la relación con los demás es tímido.	La relación con sus papás y hermanos es cercana con sus con otros niños es tímido.

Tabla 14.- Resultados entrevista a la maestra y factores emocionales descritos por SEP (2019) y Goleman.

Sujeto	Auto-conocimiento	Auto-regulación	Motivación	Empatía	Habilidades sociales
Sujeto 1	Identifica nombres y gustos personales, reconoce situaciones que le generan emociones	Cuando no puede realizar algo se pone triste y se enoja, reconoce situaciones emocionales , en el aula se pelea, no respeta las reglas de los juegos.	No se expresa con seguridad, se distrae fácilmente, casi no lleva tareas, frente a no poder realizar las cosas se pone triste o enojada.	Si trabaja en equipo, no cuida de sus pertenencias ya que las pierde, si ve a un compañero llorando solo observa.	Si trabaja en equipo, no respeta las reglas de los juegos, la relación con otros niños es buena pero si llega a pelearse seguido.
Sujeto 2	Sabe su nombre y preferencias personales, reconoce la alegría, enojo, tristeza, miedo.	Al no poder realizar algo se pone triste y no lo vuelve a intentar, si respeta las reglas de los juegos, a veces se pelea en el salón.	Se le dificulta expresarse en el aula, cuando no puede realizar algo se pone triste y no lo intenta de nuevo.	Si trabaja en equipo, no cuida de sus pertenencias, si ve a un compañero llorando pregunta que le pasó.	Si trabaja en equipo, respeta las reglas de los juegos, juega con otros niños pero se llega a pelear.
Sujeto 3	Conoce sus características y gustos	Cuando no puede realizar algo llora y se le dificulta	Le es difícil expresarse con seguridad,	Trabaja en equipo, cuida de sus	Trabaja en equipo, respeta las

	personales.	intentarlo, si respeta las reglas de los juegos.	cuando no puede realizar algo llora.	pertenencias si ve a un compañero llorando le pregunta que le pasa.	reglas de los juegos, convive compañeros.
Sujeto 4	Percibe sus características y gustos, reconoce las emociones como alegría, miedo tristeza y enojo.	La actitud que muestra cuando no puede hacer las cosas es enojarse y llora si respeta las reglas de los juegos, a veces pelea en el salón.	Se expresa con seguridad, cuando no puede realizar algo se enoja pero vuelve a intentarlo.	Cuando trabaja en equipo a veces se pelea, desorganizada, si ve alguien llorando observa.	Cuando trabaja en equipo a veces se pelea, si juega con otros niños, en ocasiones pelea.
Sujeto 5	Sabe su nombre y preferencias personales, reconoce situaciones que le generan emociones.	Cuando no puede realizar algo se pone triste pero lo vuelve a intentar, casi no respeta las reglas de los juegos, cuando se le reprende por alguna situación se enoja.	Se expresa con seguridad en el aula, al no poder realizar alguna situación se pone triste pero lo intenta otra vez.	Trabaja en equipo, cuida de sus pertenencias, si ve a alguno de sus compañeros llorando le pregunta que le pasó.	Trabaja en equipo, a veces respeta las reglas de los juegos debido a que quiere jugar más tiempo.

Sujeto 6	Reconoce características y gustos personales, menciona situaciones que le causan emociones.	Cuando no puede realizar algo muestra miedo e inseguridad y tiende a llorar, respeta las reglas de los juegos.	Se le dificulta expresarse con seguridad en el aula, se pone triste y llora cuando no puede realizar algo.	Trabaja en equipo, cuida de sus pertenencias, si ve a uno de sus compañeros llorar le pregunta que le pasó.	Trabaja en equipo, la relación con los demás niños es amigable, respeta las reglas de los juegos.
Sujeto 7	Sabe su nombre pero no puede decir lo que le gusta y lo que no le gusta, cuando se le pregunta cómo es físicamente se queda callado.	La actitud cuando no puede realizar las cosas es de enojo y no lo intenta de nuevo se pelea y pega y no respeta reglas de juegos.	No se expresa con seguridad en el aula, cuando no puede hacer algo se enoja y no lo vuelve a intentar.	No le agrada trabajar en equipo, no cuida de sus pertenencias, si ve a uno de sus compañeros llorando solo observa.	No le gusta trabajar en equipo, con los demás niños juega pero pega y llega a morderlos.
Sujeto 8	Menciona nombre y preferencias personales, reconoce situaciones en las que	La actitud que muestra cuando no puede realizar las cosas es que se pone triste y le dice a la maestra pero si lo vuelve a	Se expresa con seguridad en el aula, cuando no puede realizar las cosas se pone triste pero le	Trabaja en equipo, cuida de sus pertenencias, si ve a uno de sus compañeros	Trabaja en equipo, , la relación con los demás niños es amigable.

	expresa emociones	intentar, respeta las reglas de los juegos.	dice a la maestra y lo intenta.	llorar trata de contentarlo.	
Sujeto 9	Nombra características y gustos propios, externa situaciones en las que se observan emociones.	La actitud que tiene cuando no puede realizar las cosas es de tristeza y algunas ocasiones llora, respeta las reglas de los juegos.	Se le dificulta expresarse con seguridad, al no poder realizar algo se pone triste y a veces llora.	Trabaja en equipo, cuida de sus pertenencias, si ve a alguno de sus compañeros llorando pregunta que le pasa.	Se observa el trabajo en equipo, con sus compañeros la relación es de juego.
Sujeto 10	Reconoce características y gustos personales, menciona situaciones que le causan emociones.	La actitud que tiene cuando no puede realizar las cosas es enojarse con facilidad no respeta las reglas de los juegos, ella quiere ganar.	Se le dificulta expresarse con seguridad en el aula, al no poder realizar algo tiende a enojarse.	No le gusta trabajar en equipo, si ve a uno de sus compañeros llorando lo observa, no cuida sus pertenencias.	No le agrada trabajar en equipo, con sus compañeros juega pero se pelea.
Sujeto 11	Identifica gustos personales, se examina el reconocimiento de las	Cuando no puede realizar algo se pone triste pero vuelve a intentar, respeta las reglas de los juegos.	Le es difícil expresarse con seguridad, al no poder realizar algo se pone triste	Le agrada trabajar en equipo, si ve a uno de sus compañeros llorando le	Trabaja en equipo, la relación con los demás niños es amigable.

	emociones.		pero lo intenta.	pregunta que le pasa.	
Sujeto 12	Reconoce sus características personales, reconoce y expresa emociones.	Frente a las cosas que no puede realizar es tristeza pero lo intenta, no respeta las reglas de los juegos, a veces pelea.	Se expresa con seguridad, al no poder hacer algo se pone triste pero lo intenta otra vez.	Trabaja en equipo, no cuida de sus pertenencias, si ve a alguien llorando le pregunta que le pasa.	Trabaja en equipo, con los demás niños se relaciona y juega pero a veces pelea.
Sujeto 13	Sabe su nombre pero no sabe describirse a sí mismo es callado, tampoco sabe mencionar sus gustos.	cuando no puede realizar algo se pone triste y se le dificulta intentarlo, respeta las reglas de los juegos.	Se le dificulta expresarse con seguridad, al no poder realizar las cosas se pone triste.	Trabaja en equipo, cuida sus pertenencias, cuando ve a un niño llorar solo observa.	Trabaja en equipo, con los demás niños juega pero le es difícil acercarse.
Sujeto 14	Reconoce características propias y la expresión de emociones.	Cuando no puede realizar algo es enojarse y no lo vuelve a intentar llora, pelea y no respeta las reglas de los juegos.	No se le dificulta expresarse con seguridad, cuando no puede hacer las cosas se enoja.	Trabaja en equipo, no cuida de sus pertenencias, cuando ve a un niño llorar solo observa.	Trabaja en equipo, la relación con los demás niños es de juego pero si llega a pelearse.

Sujeto 15	Expresa características y gustos personales, reconoce emociones.	Cuando no puede realizar algo se pone triste y vuelve a intentarlo respeta las reglas en los juegos a veces pelea.	Se expresa con seguridad, cuando no puede realizar las cosas lo vuelve a intentar.	Cuando trabaja en equipo se distrae y a veces pelea, no cuida de sus pertenencias, cuando ve a un niño le pregunta que le pasa.	Trabaja en equipo, con otros niños es sociable algunas veces llega a haber peleas.
Sujeto 16	Sabe su nombre, características y gustos personales.	cuando no puede realizar las cosas es que llora pero lo vuelve a intentar, respeta las reglas de los juegos.	Se le dificulta expresarse con seguridad, cuando no puede realizar las cosas llora pero lo intenta.	Si trabaja en equipo, cuida de sus pertenencias, si ve a un niño llorar solo observa.	Trabaja en equipo, la relación con otros niños se le dificulta porque es muy tímido.

3.7 Ética de estudios

Los instrumentos aplicados que incluyen el Test de matrices progresivas de Raven escala coloreada, Test de apercepción temática figuras con animales CAT-A, Test de fabulas de Düss, entrevista a padres de familia y entrevista a maestra de grupo, fueron administrados con el permiso de la dirección escolar del Jardín de niños Ruffo Figueroa de la comunidad de Tecapulco, estos hechos en horarios que se establecían como disponibles para no afectar las actividades de los estudiantes.

Así mismo los datos obtenidos fueron manejados de forma privada y únicamente como información de estudio, los elementos generales que se incluyeron fueron edad y sexo.

4.- Resultados y discusión

Se analizan e integran los datos cualitativos de los instrumentos Test CAT-A, Test fabulas de Düss, entrevista a los padres y entrevista a la maestra, transformándolos en categorías binarias de variables en este caso los factores emocionales descritos por Goleman, en donde 1 es igual a la presencia de dichos factores y 0 es ausencia de estos y ordenados de acuerdo a la capacidad intelectual esto con la finalidad de contrastar los resultados y poder obtener una información más detallada.

Tabla 15.-Factores emocionales capacidad intelectual alta

Sujetos n°	Auto conocimiento	Auto regulación	Motivación	Empatía	Habilidades sociales
4	1	0	1	0	0
8	1	1	1	1	1
15	1	0	1	0	0
Total	3 (100%)	1 (33%)	3 (100%)	1 (33%)	1 (33%)

Figura 2.- Grafica Factor autoconocimiento Capacidad intelectual superior al término medio.



Figura 3.- Factor autorregulación Capacidad intelectual superior al término

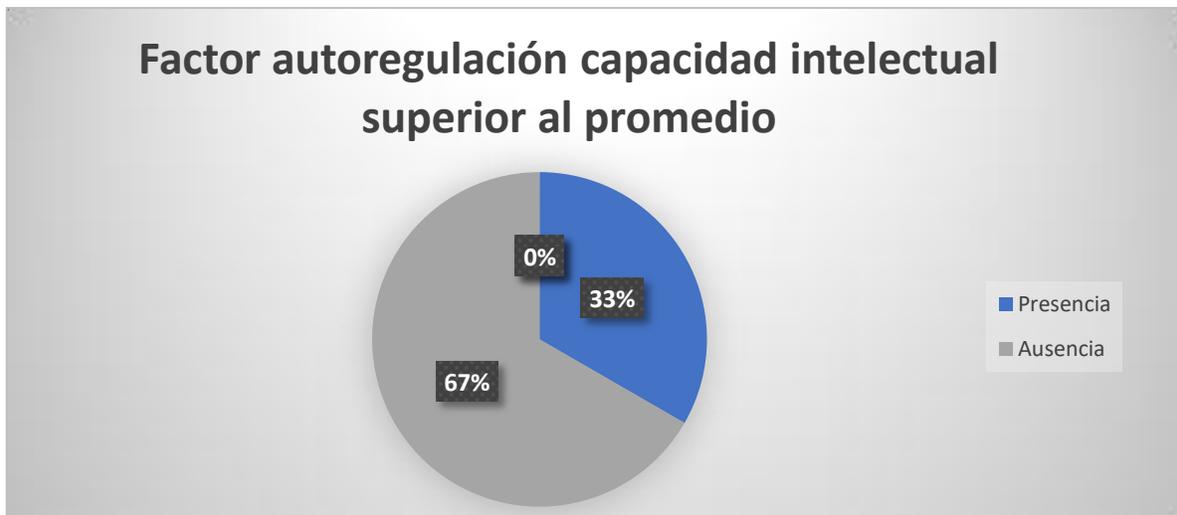


Figura 4.- Factor Motivación Capacidad intelectual superior al término medio



Figura 5.- Factor Empatía Capacidad intelectual superior al término

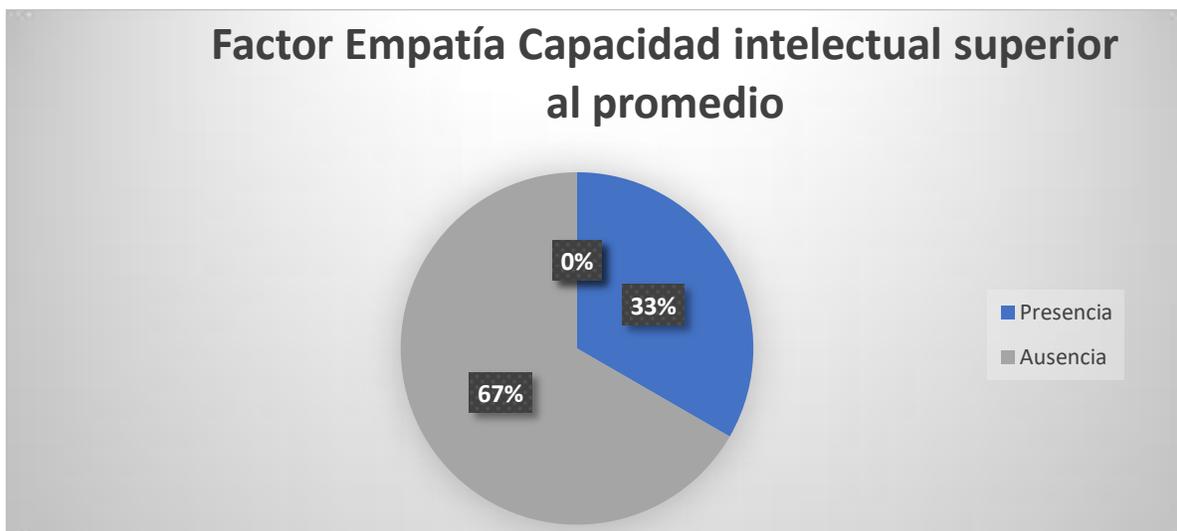
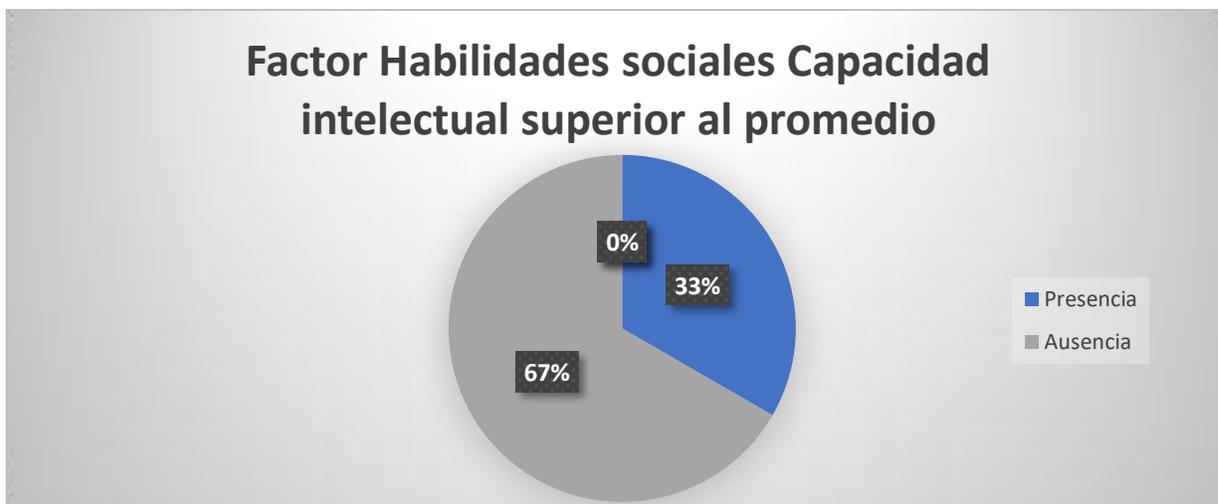


Figura 6.- Factor habilidades sociales capacidad intelectual superior al término medio



Se puede observar que el porcentaje más bajo en el nivel intelectual superior al término medio corresponde a los factores de autorregulación, empatía y habilidades sociales con 33% siendo estos los de mayor dificultad para dicha capacidad, seguidos del factor de motivación y el autoconocimiento con un 100%.

Tabla 16.-Factores emocionales Capacidad Intelectual igual al término medio

Sujetos n°	Auto conocimiento	Auto regulación	Motivación	Empatía	Habilidades sociales
2	1	0	0	0	0
3	1	0	0	1	1
5	1	0	1	1	1
10	1	0	0	0	0
11	1	1	0	1	1
12	1	0	1	0	0
13	0	0	0	0	0
14	1	0	0	0	0
Total	7 (87%)	1 (12%)	2 (25%)	2 (25%)	3 (37%)

Figura 7.- Factor autoconocimiento Capacidad Intelectual igual al término medio

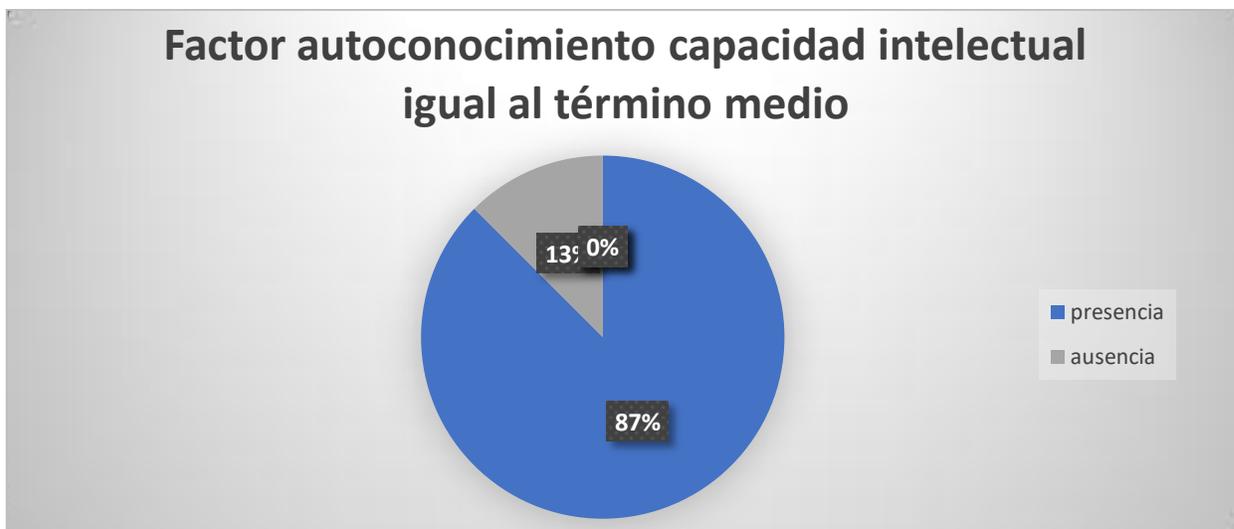


Figura 8.- Factor autorregulación Capacidad Intelectual igual al término medio

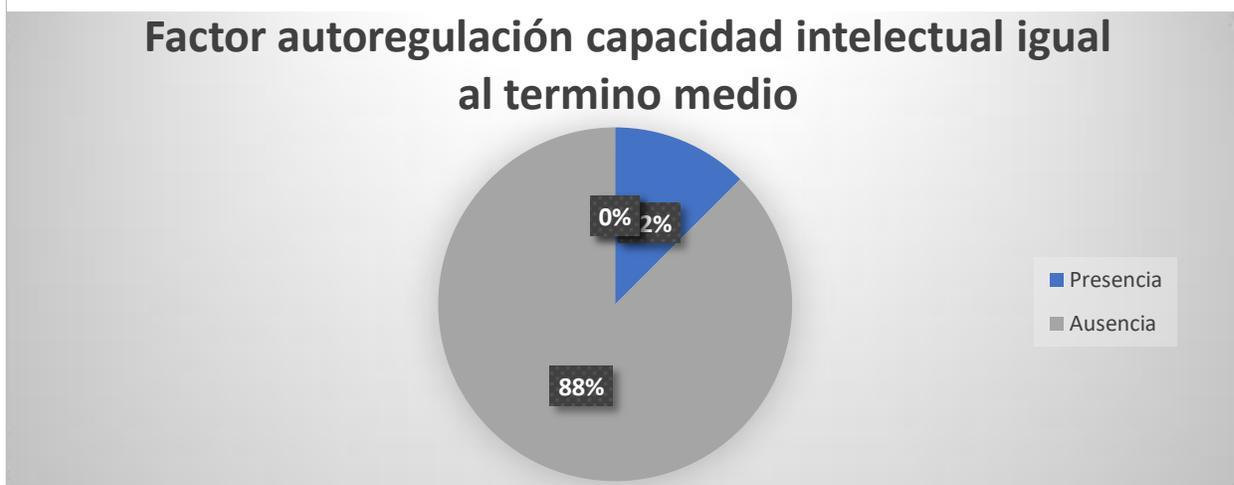


Figura 9.- Factor Motivación Capacidad Intelectual igual al término medio

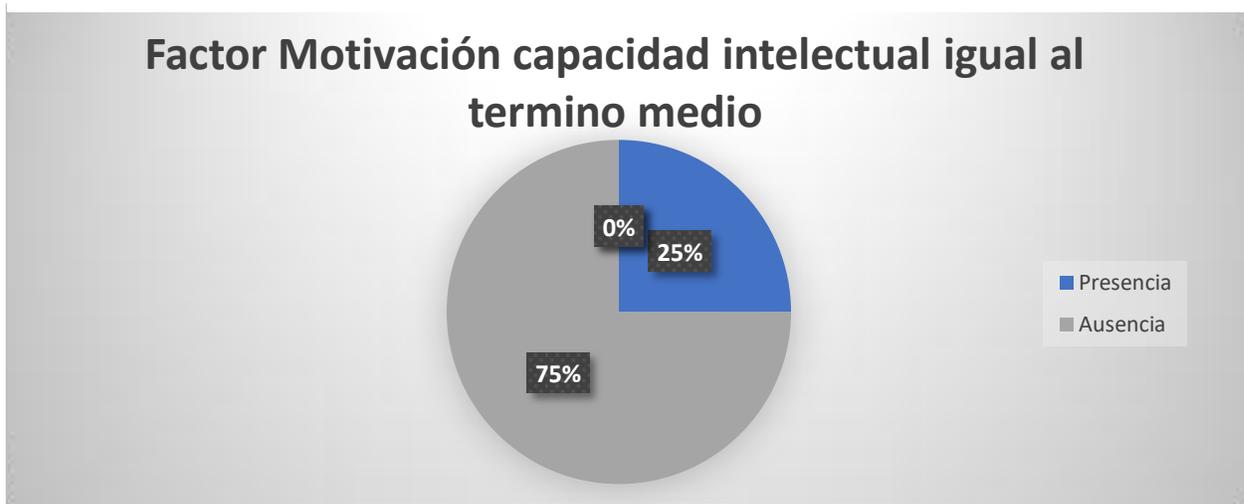


Figura 10. Factor empatía capacidad igual al término medio

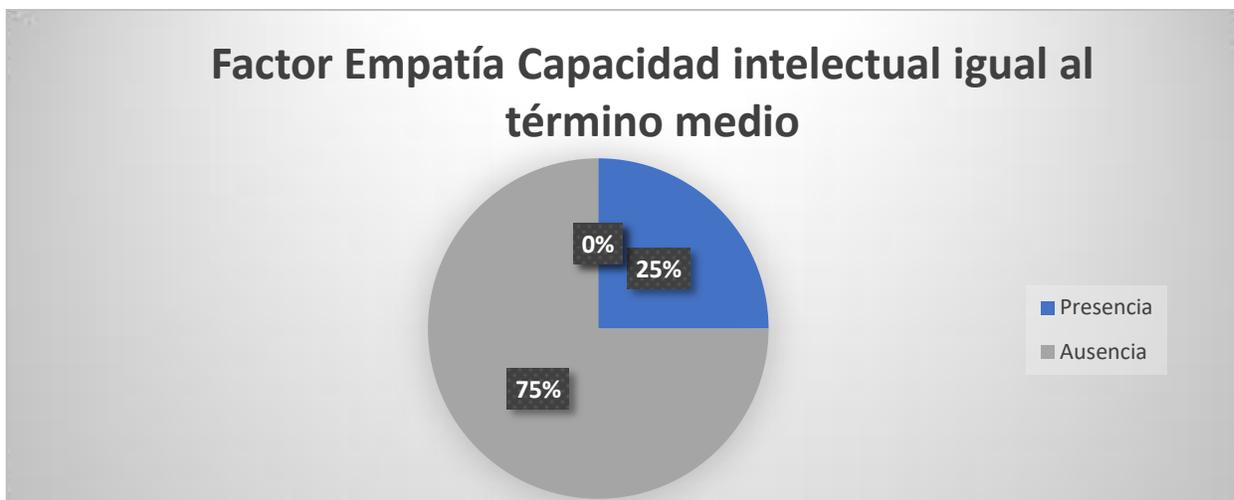
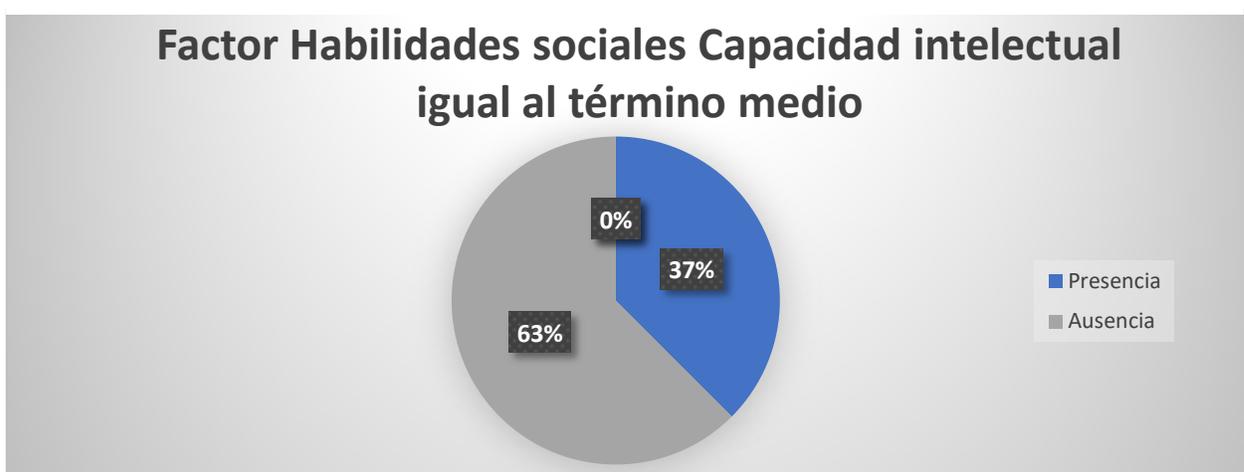


Figura 11. Factor Habilidades sociales capacidad igual al término medio



Se muestran los factores con mayor dificultad para la capacidad intelectual igual al término medio en donde se muestra como factor con menor porcentaje la autorregulación con un 12% , seguido del factor motivación y la empatía con un 25%, habilidades sociales con un 37% y el autoconocimiento con un 87%.

Tabla 17.- Factores emocionales Capacidad intelectual inferior al término medio

Sujetos n°	Auto conocimiento	Auto regulación	Motivación	Empatía	Habilidades sociales
1	1	0	0	0	0
6	1	0	0	1	1
7	0	0	0	0	0
9	1	0	0	1	1
16	1	1	0	0	0
Total	4 (80%)	1 (20%)	0 (0%)	2 (40%)	2 (40%)

Figura 12.- Factor autoconocimiento capacidad intelectual inferior al término medio

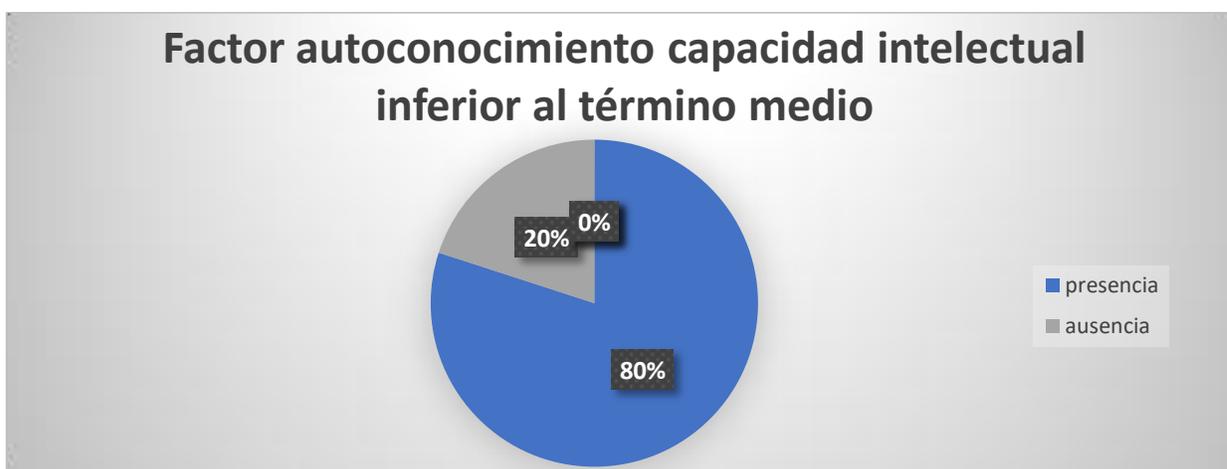


Figura 13. Factor autorregulación capacidad intelectual inferior al término medio

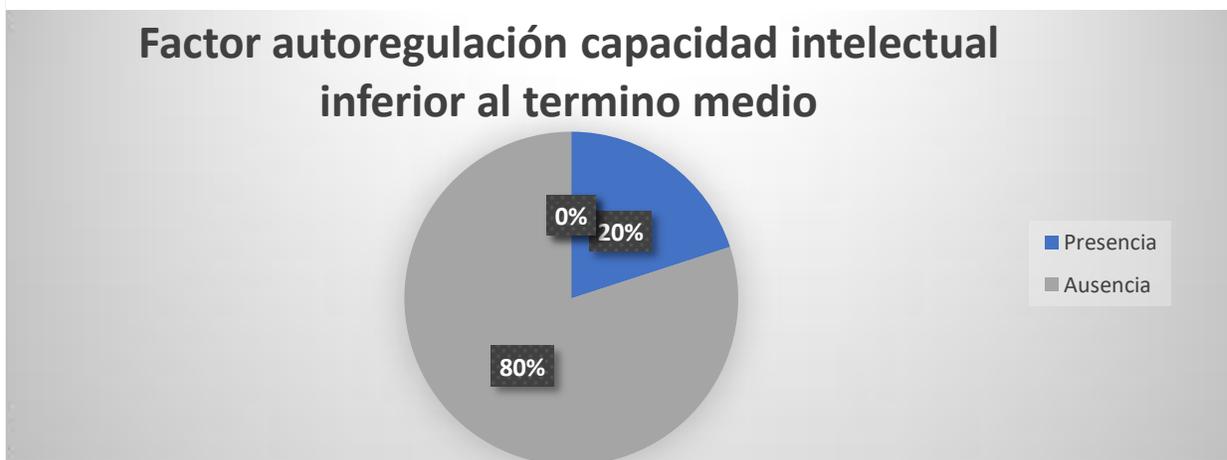


Figura 14. Factor motivación capacidad intelectual inferior al término medio

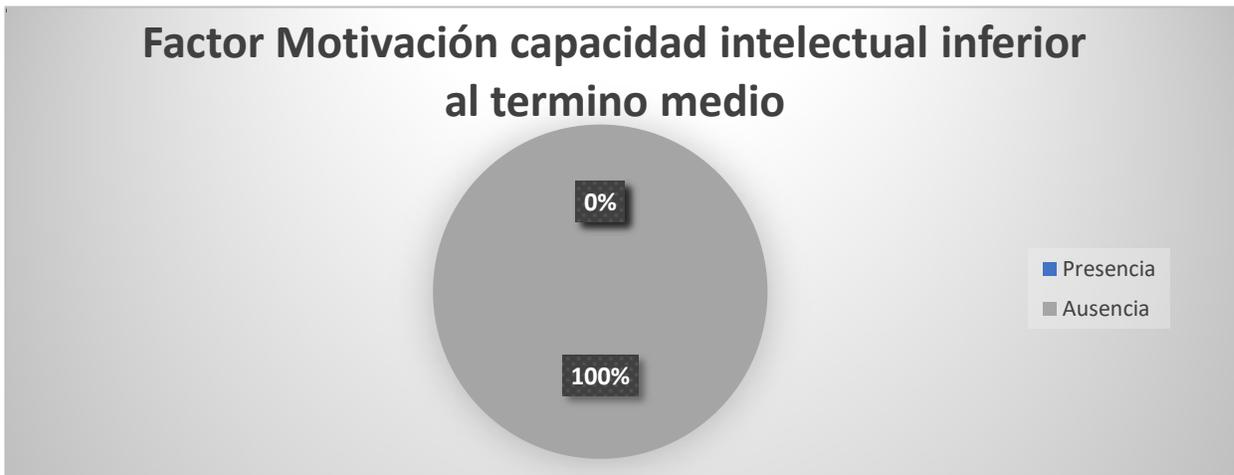


Figura 15. Factor empatía capacidad intelectual inferior al término medio

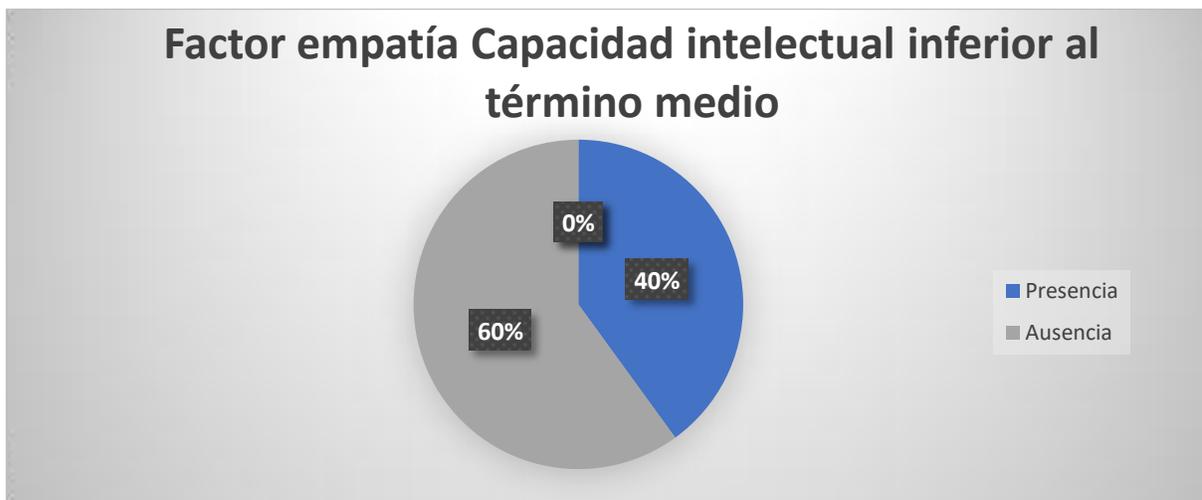
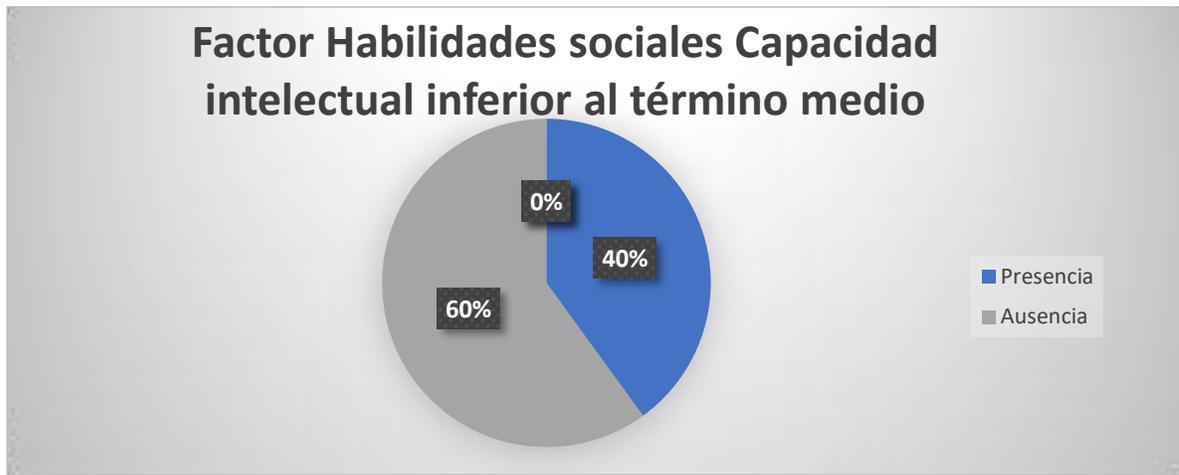


Figura 16. Factor de habilidades sociales capacidad intelectual inferior al término medio



Se examinan los factores emocionales con menor porcentaje encontrando que el factor con mayor dificultad para la capacidad intelectual inferior al término medio la motivación con un 0%, posteriormente la autorregulación con un 20% en seguida se encuentra la empatía y las habilidades sociales con un 40% y finalmente el autoconocimiento con un 80%.

4.1 Conclusiones y sugerencias

De acuerdo a los datos integrados a través de los instrumentos así como el análisis en conjunto se llega a la siguiente conclusión en la hipótesis realizada:

La motivación no es el principal factor de la inteligencia emocional con mayor dificultad para la alta, media y baja capacidad intelectual a nivel preescolar.

Esta resulta positiva debido a que no es el mismo en todas las capacidades intelectuales, solo en la capacidad intelectual inferior al promedio se puede examinar ser este el factor con el mayor porcentaje de dificultad, cada capacidad intelectual presenta diferentes agentes asociados a un menor desarrollo en el área emocional.

Mientras que para la capacidad intelectual superior al término medio pueden observarse la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales como los factores con mayor dificultad.

Para la capacidad intelectual igual al término medio se presenta la autorregulación como factor con mayor porcentaje.

Como se observa son diferentes los factores involucrados en cada capacidad intelectual, estos pueden deberse a diversos elementos teniendo en cuenta el medio en el que se desarrollen.

Se considera que las prácticas educativas que los padres y madres ponen de manifiesto dentro del núcleo familiar, han de tener impacto en el desarrollo de sus hijos e hijas, independiente de las características psicológicas que tenga el niño o la niña (Darling & Steinberg, 1993).

Explicando con ello que todo viene desde los sitios donde se desarrolla el infante, en dicho caso si un niño observa determinados comportamientos el los reproducirá porque es lo que ha aprendido en su medio.

En relación a la capacidad inferior al promedio el factor con mayor índice de dificultad fue la motivación, según Goleman 1995 cuando las emociones dificultan la concentración, se dificulta el funcionamiento de la capacidad cognitiva llamada memoria de trabajo refiriéndose a la capacidad de mantener la información relevante para la tarea que se esté llevando a cabo.

Esta función es sumamente importante para las demás tareas intelectuales, además explicado desde las funciones cerebrales el córtex prefrontal es la región encargada de llevar a cabo las actividades de la memoria, así como es la misma área en donde se entrecruzan los sentimientos y emociones, de esta manera se ve involucrado para el correcto funcionamiento a través de conexiones límbicas.

A si mismo en la capacidad superior al término medio los factores con mayor dificultad resultaron ser tres: La autorregulación, la empatía y las habilidades sociales, poniendo en manifiesto que interviene más de un elemento para un mejor desarrollo de la inteligencia emocional en este sector.

Goleman en el libro “La inteligencia emocional” (1995) explica que la autorregulación requiere de saber aprender a mantener el equilibrio en las emociones, destaca que no puede estar siempre feliz pues el ser humano está lleno de emociones a vivir y no puede estarse solo en una emoción para siempre, que incluso los momentos más dificultosos pueden ayudar a crecer interiormente.

En términos literarios lo nombra el arte de calmarse a uno mismo, destacando los trabajos de grandes psicoanalistas John Bowlby y D.W. Winnicott, quienes entre sus teorías muestran que los niños aprenden a calmarse a si mismos del modo en que han sido tratados por los demás destacando a las figuras parentales especialmente, y es así como se vuelven vulnerables o no vulnerables a los desbordes emocionales.

En esta investigación fue un factor con mayor índice de dificultad para la capacidad superior al promedio, y para la capacidad igual al término medio, a través de situaciones en las que los niños pegaban a sus compañeros, realizaban berrinches, o ante las situaciones diarias respondían de forma impulsiva.

Otro de los factores fue la empatía descrita por Goleman como la capacidad de sintonizar emocionalmente con los demás, en sus escritos se refleja una investigación hecha por Manan Radke Yarrow y Carolyn Zahn- Waxler en el National Institute of Mental Health en la que se haya la relación de la empatía con la educación que se proporcionan los padres a los hijos.

En este sentido se hace mención nuevamente de los padres siendo estos quienes se encuentran vinculados a la conducta de los hijos.

Otro factor asociado en esta área fue las habilidades sociales Goleman asocia este factor directamente con la empatía y el autocontrol menciona:

“Es precisamente sobre la base del autocontrol y la empatía sobre la que se desarrollan las habilidades interpersonales, estas son las aptitudes sociales que garantizan la eficacia y el trato con los demás y cuya falta conduce a la ineptitud social o al fracaso interpersonal reiterado... y también es precisamente la carencia de estas habilidades la causante de que hasta las personas intelectualmente brillantes fracasen en sus relaciones y resulten arrogantes e insensibles” (Goleman, 1995).

Encontrando así una relación establecida con estos factores que se suman a la explicación detallada del porque son exclusivamente asociados y que incluso una capacidad intelectual alta presenta tales características.

Conforme a los objetivos estos fueron cumplidos favorablemente pues en el objetivo general se han logrado analizar los factores con mayor dificultad en relación a cada capacidad intelectual, y de la misma forma con los objetivos específicos integrando datos que permiten que estos sean llevados a cabo de forma satisfactoria.

En relación a las conclusiones examinadas se propone una estrategia en orientación a los factores de la inteligencia emocional que permitan dichas habilidades para un desarrollo más saludable física y mentalmente:

Se establecerían talleres en niveles desde preescolar a preparatoria en los que se manejen los factores emocionales de forma lúdica y recreativa siendo estos de forma continua para lograr obtener avances que dichas áreas.

Todos los talleres serían dados por expertos en salud mental, actualmente los maestros son encargados de llevar a cabo actividades que se enfocan en las emociones, por lo menos en preescolar en referencia a un aprendizaje socioemocional, sin embargo en ocasiones por las diversas actividades a cumplir de los profesores estas no son llevadas a cabo o no son de forma continua, por lo que se propone que estos sean dados por psicólogos especializados en estas áreas pues contribuiría de forma más óptima enfocarse particularmente en ello.

Se entablarían pláticas con los padres de familia en los que se informe acerca de lo que implica la inteligencia emocional y como poder orientar a sus hijos en estos sectores haciéndolos conscientes de los beneficios que se tienen al desarrollar de forma adecuada las emociones.

De modo que el proceso sea más completo se integraría la atención psicológica individual en los alumnos que se requiera, teniendo de esta manera una opción más para llevar a cabo procesos que puedan estar interviniendo a nivel emocional.

Bibliografía

A. German, Molina Jorge, M, Zuraya, B. Yolanda, (2012), Historia de la psicología (2ª ed.). Recuperado de:

http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Historia_de_la_Psicologia_Alvarez_Diaz_Molina_Aviles_Monroy_Nasr_Bernal_Alvarez_TAD_1_sem.pdf

Bizquera Alzina, R. (2009) Psicopedagogía de las emociones Recuperado de:

<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Psicopedagogia%20de%20las%20emociones%20-%20Rafael%20Bisquera%20Alzina-1.pdf>.

Chóliz Montañés Mariano (2005), Psicología de la emoción: el proceso emocional

Recuperado en:

<https://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>

C. Martin y A. Prairie, (2004), emotional connection: how relationships guide guide early learning 2004

http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Desarrollo_y_aprendizaje_infantil_y_su_observacion_Pastor_Nashiki_y_Perez.pdf

Dueñas Buey María Luisa,(2002) Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa Educación XX1, núm. 5 , (pp. 77- 96) Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España

Fernández Rodríguez Miguel, (2013), La inteligencia emocional, Revista clase de historia, ISSN 1989-4988 Recuperado de:

<http://www.claseshistoria.com/revista/index.html>

Franklin, Enrique (2015) Inteligencia emocional DO: 10.13140/RG.2.1.3076.7446

Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/284550201_Inteligencia_emocional

Freeman Company, Klajn W. (2007). Psicología del desarrollo, infancia y adolescencia (7ª ed.). Madrid, España: Editorial medica panamericana.

Goleman Daniel, (1995) La inteligencia emocional, Editorial Kairos S.A, ISBN-13:978-84-7245-371-5

González, F. (2007). Instrumentos de evaluación psicológica, Recuperado de: http://newpsi.bvpspsi.org.br/ebooks2010/en/Acervo_files/InstrumentosEvaluacionPsicologica.pdf

Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". Educere, 13(44), (pp 235–241) Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571028.pdf>

Hernández Sampieri, Mendoza Torres Christian Paulina (2018) Metodología de la Investigación, México, McGrawHill.

Investigación en Salud, vol. III (pp. 35-40) Centro Universitario de Ciencias de la Salud Guadalajara, México disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/142/14239906.pdf>

Jiménez Jiménez A. (2018) Inteligencia emocional. En: AEPap (ed.). Curso de Actualización Pediatría 2018. Madrid: Lúa Ediciones 3.0, (pp 457-46)

Lawrence Shapiro (1997), La inteligencia emocional de los niños, México. Vergara Editor S.A.

Macias, M, (2002), Howard Gardner teoría de las inteligencias múltiples, Psicología desde el Caribe, (10) , (pp 27–38) Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/213/21301003.pdf>

Molero Moreno, Vicente Saiz, Martínez Esteban (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional consultado: (12 de Noviembre de 2019), ISSN: 0120-0534, Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=805/80530101>

Mora Mérida Juan Antonio, Martín Luis (2007). La Escala de Inteligencia de Binet y Simon (1905) su recepción por la Psicología posterior, Revista Historia de la psicología universidad de Málaga, (pp. 307–313) Recuperado de:
https://www.academia.edu/36750753/La_Escala_de_Inteligencia_de_Binet_y_Simon_1905_su_recepci%C3%B3n_por_la_Psicolog%C3%ADa_posterior

Opi M. Juan, (2016) La inteligencia Inteligente, (Ed. rev.). España, España: Códice Ediciones.

Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2009). Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia. México, México: Mc Graw Hill.

Pastor Fasquelle Roxanna, Nashiki Angulo Rosa, Pérez Figueroa Miguel, El desarrollo y Aprendizaje Infantil, y su observación, (2020) Recuperado de:
http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Desarrollo_y_aprendizaje_infantil_y_su_observacion_Pastor_Nashiki_y_Perez.pdf

Pérez, E., Medrano L. (2013). Teorías contemporáneas de la inteligencia, una revisión crítica de la literatura. Psiencia, Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica, 5(2), (pp 105–118)

Real Academia Española (RAE) Inteligencia consultado en (2019) obtenido de:
<https://dle.rae.es/?id=LqtyoaQLqusWqH>

Salguero Galland Mario Luis, Panduro Cerda Arturo, (2001) Emociones y genes
Sánchez L. (2015). “La teoría de las inteligencias múltiples en la educación”
Universidad Mexicana, (pp 1–14) Recuperado de:

[https://unimex.edu.mx/Investigacion/DocInvestigacion/La teoria de las inteligencias múltiples en la educacion.pdf](https://unimex.edu.mx/Investigacion/DocInvestigacion/La_teoria_de_las_inteligencias_múltiples_en_la_educacion.pdf)

Secretaría de educación pública SEP (2019) Aprendizajes Clave para la educación integral, Educación socioemocional Recuperado de:
<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/preescolar/V-j-EDU-SOCIOEMOCIONAL-EN-PREESCO.pdf>

Tough Paul, Como triunfan los niños, Ediciones Palabra S.A, ISBN: 978-84-9061-094-7 Madrid, España.

Uriz Bidegain Nicolás, Armentia López de Suso Marisa, (2011) El desarrollo psicológico del niño de 3 a 6 años, Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra ISBN: 84-235-1 002-6 obtenido de:
<https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/desarrollo.pdf/298a5bed-2c05-4bcb-b887-7df5221d6a1e>

Valdés, A. (2014, septiembre). Psicología del desarrollo infantil de Henri Wallon. Consultado (28 enero, 2020), Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/327219311_Psicologia_del_desarrollo_infantil_de_Henri_Wallon

Vargas Castro Carolina Alejandra, Revisión histórica del concepto de inteligencia, (2019) Fundación Universitaria Los Libertadores, obtenido de:
<https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/236/CarolinaAlejandraVargasCastro.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Vielma, E. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. Educere, 3(9), (pp 30–37).

Vílchez Salmerón Purificación, Evolución de los conceptos sobre inteligencia, Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa Educación XX1, núm. 5, 2002, (pp. 97- 121) Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España Voneche J., Tryphon A. (2000), Piaget - Vygotsky la génesis social del pensamiento. Barcelona, España, Ediciones Paidós Ibérica, s.a

ANEXO 1



CENTRO UNIVERSITARIO DE TAXCO
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

INCORPORADO A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
CLAVE: UNAM 8991-25 ACUERDO CIREyTG32/13 de fecha 2013/2014

ASUNTO: SOLICITUD DE ESPACIO PARA ELABORACION DE TESIS

Taxco, Gro; a 30, de Septiembre de 2019.

PROFA: GLORIA GLADIS SÁNCHEZ ARZATE
DIRECTORA DEL JARDIN DE NIÑOS "RUFFO FIGUEROA" CON CLAVE 12EJN0085H

PRESENTE

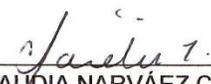
Por este conducto me permito saludarle cordialmente y al mismo tiempo solicitar su autorización para que la alumna Nataly Azucena Flores Martínez que actualmente concluyó la Licenciatura en Psicología, realice actividades de aplicación de instrumentos para elaborar su tesis en la institución que usted dignamente dirige.

Con la finalidad de que nuestros alumnos pongan en práctica y desarrollen sus habilidades y competencias en un contexto real, se requiere el apoyo para realizar con éxito las actividades sugeridas.

En espera de que la respuesta a esta petición sea favorable y sin otro asunto sobre el particular, agradezco su fina atención y quedo a sus órdenes

Atentamente




LIC. PSIC. CLAUDIA NARVÁEZ CASTREJÓN
DIRECTORA TÉCNICA



ANEXO 2



PROTOCOLO DE PRUEBA DE RAVEN
ESCALA COLOREADA

Instituto, Escuela o Clínica _____

Nombre _____

Forma de aplicación _____ Prueba N° _____

Fecha de nac. _____	Motivos de la apl. _____
Edad: ____ años ____ meses ____ Grado: _____	Fecha de hoy: _____
Distrito: _____ Escuela: _____	Hora de inic.: _____ Duración: _____
Localidad _____	Hora de fin.: _____

A				Ab				B			
N°	Tanteos	S	±	N°	Tanteos	S	±	N°	Tanteos	S	±
1				1				1			
2				2				2			
3				3				3			
4				4				4			
5				5				5			
6				6				6			
7				7				7			
8				8				8			
9				9				9			
10				10				10			
11				11				11			
12				12				12			
Punt. par.: _____				Punt. par.: _____				Punt. par.: _____			

ACTITUD DEL SUJETO		DIAGNÓSTICO	
<i>Forma de trabajo</i>		Edad cron.	Puntaje
Reflexiva	Intuitiva	T/minut.	Percent.
Rápida	Lenta	Discrep.	Rango
Inteligente	Torpe	Diagnóstico	
Concentrada	Distraída		
<i>Disposición</i>			
Dispuesta	Fatigada		
Interesada	Desinteresada	Examinador	
Tranquila	Intranquila		
<i>Perseverancia</i>			
Segura	Vacilante		
Uniforme	Irregular		

ANEXO 3

TEST DE APERCEPCIÓN TEMÁTICA FIGURAS ANIMALES CAT

Lámina 1

Historia:

Variables a evaluar	Interpretación
Tema principal	
El héroe principal	
Principales necesidades e impulsos del héroe	
Concepción del ambiente	
Figura vista como	
Conflictos significativos	
Naturaleza de las ansiedades	
Principales defensas	
El castigo impuesto por el crimen y adecuación del super yo	
Integración del yo	

ANEXO 4

Nombre: _____ Edad: _____ Fecha: _____

CUENTO	RESPUESTA	AGRUPACIÓN TEMÁTICA	ACTITUD FRENTE AL CUENTO Y/O AL ENTREVISTADOR	RESPUESTA «NORMAL»	RESPUESTA «ATÍPICA»
I.- «EL PAJARITO»		E			
II.- «EL ANIVERSARIO DE BODAS»		E			
III.A.- «EL BORREGUITO»		D			
III.B.- «EL BORREGUITO»		D			
IV.- «EL VIAJE»		D,M			
V.- «EL MIEDO»		M			
VI.- «EL ELEFANTE»		E,D,M			
VII.- «EL OBJETO FABRICADO»		D			
VIII.- «UN PASEO CON LA MADRE» (PADRE)		E			
IX.- «LA NOTICIA»		M			
X.- «PESADILLA»		M			

PROTOCOLO DE REGISTRO

ANEXO 5

ENTREVISTA PSICOLÓGICA A PADRES DE FAMILIA

I. DATOS GENERALES:

Nombre del niño:

Edad: Grado escolar:

II. HISTORIA FAMILIAR:

¿Con quienes vive el niño?

Nombre del Padre:

Edad: Ocupación:

¿Como se describe la relación del padre con el niño?

Nombre de la Madre:

Edad: Ocupación:

¿Como se describe la relación de la madre con el niño?

¿Cuántos hermanos tiene, y qué lugar ocupa entre ellos?

¿Como se describe la relación de los hermanos con el niño?

¿si vive alguien más en casa, como es la relación con los miembros de la familia?

III. HISTORIA PERSONAL.

¿Hubo dificultades prenatales (médicas, intentos aborto, psicológicas)?

¿Qué tipo de parto fue?

¿Hasta qué edad fue la lactancia materna?

¿Cuál es la edad en que comenzó el gateo?

¿Hubo hospitalizaciones o cirugías en el niño?

IV. Antecedentes Escolares

¿Cómo fue el proceso de adaptación a la escuela?:

Problemas escolares (académicos), (conductuales):

¿Qué le gusta más de la escuela?

¿Qué no le gusta de la escuela?

¿Cómo es con las tareas?

¿Cómo maneja los útiles escolares?

¿Cómo se relaciona con la maestra?

¿Cómo se relaciona con los compañeros?

V. Aspectos de Socialización y afectivos

¿Hace amigos con facilidad?

¿De qué edad son los niños con los que se relaciona?

¿Qué tipo de juegos realiza?

¿Qué situación le agrada o le hace feliz?

¿Qué lo entristece?

¿Qué lo enoja?

¿Qué le da miedo?

VI. Intereses y pasatiempos

¿Qué le gusta hacer en su tiempo libre?:

¿Qué no le gusta hacer?

¿Qué programas de televisión mira?

VII. Desarrollo Psicosexual

¿Qué tipo de alimentos prefiere?

¿Alguna vez ha dejado de alimentarse?

¿Qué reacciones posee ante la defecación?

¿Con quién duerme?

¿Quién es el responsable de la disciplina?

¿Qué tipo de castigos utiliza frecuentemente?

EVIDENCIAS



EDITORIAL PAIDÓS

PROTOCOLO DE PRUEBA DE RAVEN ESCALA COLOREADA

Instituto, Escuela o Clínica _____

Nombre _____

Forma de aplicación _____ Prueba N° _____

Fecha de nac. _____	Motivos de la apl. _____
Edad: ____ años ____ meses ____ Grado: _____	Fecha de hoy: <u>27 de octubre 2019</u>
Distrito: _____ Escuela: _____	Hora de inic.: <u>11:30</u> Duración: <u>21 min</u>
Localidad _____	Hora de fin.: <u>11:57</u>

N°	A			N°	Ab			N°	B		
	Tanteos	S	±		Tanteos	S	±		Tanteos	S	±
1	2	1		1	7	1		1	2	1	
2	5	1		2	5	1		2	6	1	
3	1	1		3	1	1		3	3		
4	2	1		4	6			4	5		
5	6	1		5	1	1		5	2		
6	3	1		6	3			6	2		
7	1			7	2			7	2		
8	2			8	2			8	3		
9	1	1		9	3			9	1		
10	6			10	2			10	1		
11	2			11	1			11	2		
12	1			12	2	1		12	6		

Punt. par.: 76 Punt. par.: 57 Punt. par.: 26

ACTITUD DEL SUJETO	DIAGNÓSTICO			
<p><i>Forma de trabajo</i></p> <p>Reflexiva <input checked="" type="checkbox"/> Intuitiva <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Rápida <input checked="" type="checkbox"/> Lenta <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Inteligente <input checked="" type="checkbox"/> Torpe <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Concentrada <input checked="" type="checkbox"/> Distraída <input checked="" type="checkbox"/></p> <p><i>Disposición</i></p> <p>Dispuesta <input checked="" type="checkbox"/> Fatigada <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Interesada <input checked="" type="checkbox"/> Desinteresada <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Tranquila <input checked="" type="checkbox"/> Intranquila <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Segura <input checked="" type="checkbox"/> Vacilante <input checked="" type="checkbox"/></p> <p><i>Perseverancia</i></p> <p>Uniforme <input checked="" type="checkbox"/> Irregular <input checked="" type="checkbox"/></p>	Edad cron.	<u>7 1/2</u>	Puntaje	<u>14</u>
	T/minut.	<u>21 min</u>	Percent.	<u>25</u>
	Discrep.		Rango	
	<p>Diagnóstico</p> <p><u>Capacidad inferior al promedio</u></p>			
	Examinador _____			

Lamina 2

Había una vez un lobo que estaba jalando la soga para romperla era un lobo contra un oso y estaban jalando pero la soga se rompió y los ositos se cayeron de la montaña y el osito chiquito se quedó en la montaña y se trajeron otra soga para romperla esta vez el osito fue corriendo a la casa para traer un gancho para pegarles porque eran muy groseros y no escuchaban al osito el lobo fue corriendo a traer otra soga porque se estaba rompiendo entonces el osito tiro para ver si se rompía y osito grande se quedó con un cacho y el lobo se fue al bosque y los trajo a su casa a tomar té y vivieron felices para siempre.

Variables a evaluar	Interpretación
Tema principal	Juego, disputa
El héroe principal	Los ositos
Principales necesidades e impulsos del héroe	Impulso agresivo- pasivo Necesidad de ser escuchada
Concepción del ambiente	Ambiente de disputa, ambiente de juego.
Figura vista como	Los ositos son vistos como los protagonistas el osito pequeño es visto como el adversario
Conflictos significativos	Agresión pasivo-agresiva
Naturaleza de las ansiedades	Necesidad de atención
Principales defensas	Agresión, proyección, racionalización al justificar una conducta como pegar por no “ser escuchado y por ser muy groseros”
El castigo impuesto por el crimen y adecuación del super yo	Si hubo castigo pero en este caso fue para los ositos que no escucharon al osito pequeño por lo que este opto por pegarles
Integración del yo	Durante la narración de la historia se puede observar una situación de tipo lucha, sin embargo pasa a ser una situación de juego, se puede observar nuevamente una agresión de tipo pasivo-agresiva pues, relata agresión hacia los ositos por no ser escuchado sin embargo termina con una situación que describe como feliz, por lo que se disfraza la agresividad de esta manera

Protocolo de Registro Test de fabulas de Düss

Nombre: Edad:

Cuento	Respuesta	Agrupación temática	Actitud frente al cuento y/o al entrevistador	Respuesta "Normal"	Respuesta "Atípica"
1.-El pajarito	Voló hasta muy alto.	E	Mencionó con entusiasmo la respuesta.	x	
2.-El aniversario de bodas	Porque quería ir a jugar.	E		x	
3A.-El borreguito	Comió pasto.	D		x	
3B.-El borreguito	Comió pasto.	D		x	
4.-El viaje	El hermano y estaban llorando que los dejó.	D,M	Se tardo un momento en contestar.		x
5.- El miedo	Porque estaba solito.	M			x
6.-El elefante	Se cambió de ropa.	E,D,M		x	
7.-El objeto fabricado	Le dio la torre a su mamá y le dijo gracias por ser tan amable compartiendo su torre.	D		x	
8.-Un paseo con el padre	Porque la mamá siempre se enojaba que llegaran tarde.	E	Menciona la frase "muy enojada" con voz alta.		x
9.-La noticia	Que lo iba a llevar al parque si hacia su tarea rápido.	M		x	

10.- Pesadilla	Soñaba que estaba solito y compraba un torito que estaba jugando y se despertó muy tarde y llego a la escuela muy tarde.	M	Hace énfasis en la frase "muy tarde"		x
-------------------	--	---	--------------------------------------	--	---

Interpretación

En la primera historia se muestra una actitud de independencia frente a las figuras parentales, mostrando seguridad y aprovechamiento de sus habilidades.

En la segunda historia se percibe una negación de la exclusión explorando las reacciones ante la situación con los padres.

En la tercera historia se observa la aceptación ante el destete así como las actitudes frente al cambio.

En la cuarta historia se muestra el temor a ser abandonada por su hermano, quien le representa una figura cercana.

En la quinta historia nuevamente se refleja el temor a estar solo o sentirse olvidado por el contexto familiar.

En la sexta historia se manifiesta la reacción al crecimiento, indicando aceptación al cambio y desarrollo de la infante.

En la séptima historia se exhibe una adecuada elaboración de la pulsión anal, así como el uso de gratificación por esta describiendo una situación agradable para el sujeto.

La octava historia hace postura a la relación triangular (padres e hijo), por lo que se muestra una reacción de enojo ante la circunstancia edípica en la que se desea tener más tiempo con la figura paterna.

La novena historia presenta una figura materna que le apoya en los haceres escolares, se muestra el uso de gratificación como reforzador para llevar a cabo las tareas.

En la décima historia se examinan los temores presentes en la infante, como el temor a encontrarse sola, también se alude a las responsabilidades escolares como parte de su yo moralista, percibiendo una situación que le es angustiante.

ENTREVISTA PSICOLÓGICA A PADRES DE FAMILIA

I. DATOS GENERALES:

Nombre del niño:

Edad: Grado escolar:

II. HISTORIA FAMILIAR:

¿Con quienes vive el niño?

vive con los padres

Nombre del Padre:

Edad: Ocupación: chofer

¿Como se describe la relación del padre con el niño?

comunicativa

Nombre de la Madre:

Edad: Ocupación: hogar

¿Como se describe la relación de la madre con el niño?

bueno ultimamente la abraza seguido

¿Cuántos hermanos tiene, y qué lugar ocupa entre ellos? actualmente su mamá está embarazada (4 meses)

¿Como se describe la relación de los hermanos con el niño?

se describe una relación buena a partir de que se le dió la noticia al niño que iba a tener un hermano le dió alegría.

¿si vive alguien más en casa, como es la relación con los miembros de la familia?

III. HISTORIA PERSONAL.

¿Hubo dificultades prenatales (médicas, intentos aborto, psicológicas)? no

¿Qué tipo de parto fue? cesarea

¿Hasta qué edad fue la lactancia materna? 1 año 8 meses

¿Cuál es la edad en que comenzó el gateo? 9 meses - 1 año caminó

¿Hubo hospitalizaciones o cirugías en el niño? no

IV. Antecedentes Escolares

¿Cómo fue el proceso de adaptación a la escuela?: rápida

Problemas escolares (académicos), (conductuales): no, se describe que a veces es inquieto en el jardín y se distrae.

¿Qué le gusta más de la escuela? los juegos, cantar

- ¿Qué no le gusta de la escuela? cuando se pelea
 ¿Cómo es con las tareas? trata de cumplir pero se le dificulta
 ¿Cómo maneja los útiles escolares? los pierde
 ¿Cómo se relaciona con la maestra? bien, le pregunta cosas
 ¿Cómo se relaciona con los compañeros? tiene una buena relación

V. Aspectos de Socialización y afectivos

- ¿Hace amigos con facilidad? Si le gusta hacer amigos
 ¿De qué edad son los niños con los que se relaciona? de su edad
 ¿Qué tipo de juegos realiza? al lobo, a los toros, carreras
 ¿Qué situación le agrada o le hace feliz? cuando le compran algo
 ¿Qué lo entristece? cuando lo dejan encargado con su tío
 ¿Qué lo enoja? que le quiten sus cosas y aveces que no le compran algo
 ¿Qué le da miedo? estar solo no le gusta

VI. Intereses y pasatiempos

- ¿Qué le gusta hacer en su tiempo libre? jugar y ver la tele
 ¿Qué no le gusta hacer? mentadas o dormirse temprano
 ¿Qué programas de televisión mira? caricaturas (paw patrol, Jorge el curioso)

VII. Desarrollo Psicosexual

- ¿Qué tipo de alimentos prefiere? todas las verduras casi no
 ¿Alguna vez ha dejado de alimentarse? no
 ¿Qué reacciones posee ante la defecación? agrado
 ¿Con quién duerme? con los padres o a veces solo
 ¿Quién es el responsable de la disciplina? los padres
 ¿Qué tipo de castigos utiliza frecuentemente? el regaño, en ocasiones le pegan

Entrevista a la maestra de grupo

Fecha: _____ Nombre del niño:

Grupo:

El motivo de dicha entrevista es conocer las habilidades emocionales de los niños respecto a los factores relacionados con la inteligencia emocional, los datos aquí expuestos serán utilizados únicamente con propósito investigativo.

1.-¿Cómo describiría el comportamiento del niño dentro del aula de clases?

travieso

2.-¿Cómo es con las tareas? ¿Quién le apoya? Casi no las lleva y cuando las lleva es apoyado por su mamá, se menciona que no le gusta al niño por irse a jugar.

3.-¿Cómo es su forma de expresa en el aula?

Se expresa con seguridad

4.- ¿Qué dificultades tiene el niño en el aula?

es juguetón y se distrae seguido

5.-¿Qué características personales sabe identificar?

su nombre, que le gusta, que no le gusta, su comida favorita

6.-¿De qué forma trabaja cuando es por equipo?

trabaja bien

7.- ¿Qué emociones sabe identificar?

la alegría, la tristeza, el miedo, el enojo.

8.-¿Cómo es el trato con sus pertenencias?

las pierde

9.-¿Qué actitud tiene cuando no puede realizar algo?

se pone triste pero lo intenta,

10.-¿Cómo es su comportamiento con las reglas establecidas en los juegos?

no respeta las reglas en ocasiones

11.-¿Cómo es la relación con los demás niños?

de juego pero si llega a pelearse seguido.

12.- ¿Qué hace si ve a uno de sus compañeros llorando?

le pregunta que le pasa.