

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA CON ÉNFASIS
EN TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE Y DE CONDUCTA
FACULTAD DE HUMANIDADES

*LA EDUCACIÓN EMOCIONAL: ANÁLISIS DE UNA ESTRATEGIA PARA EL
DESARROLLO DE LA AFECTIVIDAD, A TRAVÉS DE LA PROMOCIÓN DE LA
INTELIGENCIA INTRA E INTERPERSONAL, EN NIÑOS DE QUINTO GRADO
DE LA ESCUELA PRIMARIA DE PROGRESO*

SUSTENTANTE:

LICDA. MARIANELA JIMÉNEZ MONTIEL

CÉDULA 4-736-1949

DIRECTORA:

DRA. ZAYRA MÉNDEZ

DAVID, CHIRIQUÍ 2013



UNACHI

Hombre y cultura para el porvenir

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD DE HUMANIDADES**

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA CON ÉNFASIS EN TRASTORNOS DE APRENDIZAJE Y CONDUCTA

CALIFICACIÓN DE TESIS COMO OPCIÓN DE TRABAJO DE GRADUACIÓN

INFORME FINAL DEL TRIBUNAL EVALUADOR

Estudiante: Marianela Jiménez Montiel Cédula: 4-736-1949

Grado al que aspira: Magíster en Psicología Educativa con Énfasis en Trastornos de Aprendizaje y Conducta.

Título del trabajo: La Educación Emocional: Análisis de una Estrategia para el desarrollo de la Afectividad a través de la promoción de la inteligencia Intra e Interpersonal en niños de quinto grado de la Escuela Primaria de Progreso.

Miembros del Tribunal Evaluador:		Calificación que otorga:	
a)	<u>Zayra Méndez Barrantes</u>	(Asesor)	<u>100 %</u>
b)	<u>Daniel Flores Mora</u>	(Miembro)	<u>100 %</u>
c)	<u>Alba de Obaldía</u>	(Miembro)	<u>100 %</u>
Calificación Final Promedio			<u>100 %</u>

Observaciones Generales del Tribunal: _____

Fecha de Sustentación / Evaluación: 24 de Junio de 2013

FIRMA DE LOS MIEMBROS DEL TRIBUNAL EVALUADOR:

a) <u><i>Zayra Méndez Barrantes</i></u>	b) <u><i>Daniel Flores Mora</i></u>	c) <u><i>Alba de Obaldía</i></u>
<u><i>[Firma]</i></u>		<u><i>[Firma]</i></u>
Coordinador del Programa		Director de Posgrado de la VIP
<u><i>Marianela Jiménez Montiel</i></u>		<u><i>24-6-2013</i></u>
Firma y Cédula del Estudiante		Fecha
<u><i>4-736-1949</i></u>		

Nota: Llenar y firmar cuatro (4) originales y remitir uno (1) original a Secretaria General con nota de estilo.

"Institución Acreditada - Resolución No.4 de 20 de julio de 2012"

DEDICATORIA

“Te amo, oh Jehová fortaleza mía. Jehová, roca mía y castillo mío, y mi libertador; Dios mío, fortaleza mía, en él confiaré; mi escudo, y la fuerza de mi salvación, mi alto refugio” Salmos 18: 1-2.

A Dios quien es mi fortaleza y la luz que guía mis pasos en el camino de la vida. Gracias Dios por otorgarme sabiduría y entusiasmo para seguir adelante a pesar de las dificultades.

A mi madre y mi padre que los amo con todas las fuerzas de mi corazón. Son el motor de mi vida y la alegría que embellece mis días.

A todos los niños que participaron en esta investigación y que además de colaborar y aprender me brindaron su amor y cariño incondicional.

AGRADECIMIENTOS

A Dios por otorgarme un don maravilloso y conducirme a esta profesión que me regala día a día grandes cuotas de felicidad y constantes muestras de cariño.

A mis padres por ser mi fuerza y motivación para luchar cada día.

A la Dra. Zayra Méndez por su apoyo incondicional y por brindarme su amistad. Un verdadero honor haberla tenido como tutora.

Al Dr. Daniel Flores por su disposición y apoyo permanente. Muchas gracias por todos los consejos y las palabras de motivación para llegar con éxito a la meta.

A la Dra. Alba de Obaldía por su anuencia, recomendaciones y motivación.

A la profesora Georgina Rivera, directora de la Escuela Primaria de Progreso, por permitirme realizar este proyecto de investigación en la institución que responsablemente dirige y por el apoyo constante.

A la profesora Betzaida Méndez por brindarme su apoyo constante y ser tan especial.

Al maestro Guillermo y la maestra Ubaldina por conceder su tiempo, disposición y aprecio durante la realización de esta investigación.

A la Licda. Karen Araúz por su apoyo, paciencia y perseverancia. Muchas gracias porque el camino no fue fácil, enfrentamos muchos obstáculos y retos.

Al Honorable Diputado Osman Gómez por creer en la propuesta y apoyarme.

A la Licda. Amelia Víquez por su apoyo incondicional y acompañarme en tantas aventuras y retos; y a todos aquellos que contribuyeron a la realización de este estudio.

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO I	6
EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA	7
1. 1 Antecedentes	7
1. 2 Justificación	31
1. 3 Presentación del Problema de Investigación	35
1. 4 Objetivos	37
1. 5 Alcances y Limitaciones	38
CAPÍTULO II	41
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	42
2. 1 Referente Conceptual: Modelo Cognitivo-Conductual	42
2. 1. 2 Características del Modelo Cognitivo-Conductual	42
2. 1. 3 Características del Enfoque Constructivista-Psicogenético	
Jean Piaget	48
2. 2 Educación Afectiva	53
2. 2. 1 Conceptualización de la Educación Afectiva	53
2. 2. 2 Afectividad y Madurez Emocional	57
2. 3 Educación de la Inteligencia Emocional	58

2.3.1 Educando la Inteligencia Intrapersonal	60
2.3.2 Educando la Inteligencia Interpersonal	62
2. 4 Conceptualización de las Emociones	63
2. 4. 1 El papel que desempeñan las emociones, los pensamientos y las acciones en la afectividad	68
2. 4. 2 Definición de Autoconciencia Emocional	69
2. 4. 3 Descripción del Proceso de autorregulación emocional y las competencias de afrontamiento	70
2. 4. 4 Desarrollo de Las Habilidades Sociales	73
2. 4. 5 La importancia de la Empatía en las Relaciones Interpersonales	76
CAPÍTULO III	78
ASPECTOS METODOLÓGICOS	79
3.1 Tipo de estudio y metodología	79
3.2 Categorías de análisis	81
3. 2. 1 Programa de Educación Emocional	82
3. 2. 2 Emociones	82
3. 2. 3 Autoconciencia Emocional	83
3. 2. 4 Autorregulación emocional y competencias de afrontamiento	83
3. 2. 5 Habilidades Socio-emocionales	84
3. 2. 6 Relación emociones-bienestar subjetivo	85
3. 2. 7 Bajo autocontrol emocional	86
3. 2. 8 Desarrollo de la Autoconciencia Emocional	86
3. 2. 9 Manejo y Expresión Asertiva de las Emociones	87

3.3 Población	88
3.3.1 Muestra	89
3.3.2 Criterios de Inclusión	89
3.3.3 Criterios de Exclusión	89
3.4 Descripción de la comunidad y la escuela donde se realizó la investigación	90
3.5 Procedimiento Metodológico	93
3.6 Técnicas e Instrumentos para la recolección de datos	96
3.7 Procesamiento de datos	99
CAPÍTULO IV	101
RESULTADOS	102
4.1 Análisis Cuantitativo de los datos	102
4.1.1 Resultados de la muestra según sexo (mediante gráficos)	102
4.1.2 Resultados de la muestra según edad (mediante gráficos)	104
4.1.3 Deciles de Pre Test Dama de Fay	106
4.1.4 Deciles de Post Test Dama de Fay	106
4.1.5 Deciles de Pre Test Prueba Aditiva de Suma y Resta	107
4.1.6 Deciles de Post Test Prueba Aditiva de Suma y Resta	107
4.2 Análisis Cualitativo	108
4.2.1 Categorías Emocionales	111
4.2.2 Respuesta a los objetivos	121

CAPÍTULO V	128
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	129
5.1 Conclusiones	129
5.2 Recomendaciones	133
CAPÍTULO VI	136
DISCUSIÓN	137
BIBLIOGRAFÍA CITADA	145
ANEXOS	152
Anexo #1 Test de la Dama de Fay	153
Anexo # 2 Prueba aditiva de suma y resta de Oviedo y Méndez (1984)	156
Anexo #3 Planteamiento de los Talleres realizados	158

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico #1 Primer Grupo de 5° según sexo	103
Gráfico #2 Segundo Grupo de 5° según sexo	103
Gráfico #3 Grupos de 5° unificados según sexo	104
Gráfico #4 Primer Grupo de 5° según edad	105
Gráfico#5 Segundo Grupo de 5° según edad	105
Gráfico #6 Grupos de 5° unificados según edad	105
Gráfico #7 Primer Grupo de 5° según rendimiento trimestral	116
Gráfico #8 Primer Grupo de 5° según ausencias trimestrales	117
Gráfico #9 Segundo Grupo de 5° según rendimiento trimestral	118
Gráfico #10 Segundo Grupo de 5° según ausencias trimestrales	119

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro # I Deciles de Pre Test Dama de Fay	106
Cuadro # II Deciles de Post Test Dama de Fay	106
Cuadro # III Deciles de Pre Test Prueba Aditiva de Suma y Resta	107
Cuadro # IV Deciles de Post Test Prueba Aditiva de Suma y Resta	107
Cuadro # V Categorías Emocionales Primer Grupo de Quinto Grado	113
Cuadro # VI Categorías Emocionales Segundo Grupo de Quinto Grado	114

RESUMEN

El interés educativo en la actualidad no se concentra principalmente en el coeficiente intelectual sino en cómo el aspecto socio-afectivo puede influir en el éxito escolar. Por ello, al plantear este proyecto se hizo un levantamiento de antecedentes que pudieran contribuir a alcanzar un buen nivel teórico-metodológico encontrándose que la mayoría se realizaron en el extranjero señalando la necesidad de ejecutar el estudio en el territorio nacional. Por lo cual, el proceso se propuso analizar la efectividad de un programa de educación emocional que promovía el desarrollo de la afectividad a través de la inteligencia interpersonal e intrapersonal en dos grupos de quinto grado de la Escuela Primaria de Progreso. La investigación a nivel metodológico, empleó el Modelo Mixto y realizó un estudio explicativo. El análisis de datos se hizo mediante el empleo de la estadística descriptiva y la construcción de deciles. En lo cualitativo se usó la codificación en categorías de análisis y la triangulación. Se estima que una educación que incluya la afectividad además de contribuir al desarrollo integral del sujeto también media significativamente en el nivel de maduración del menor, ya que es capaz de enfocar sus energías y emociones productivamente y emplearlas a favor de su aprendizaje.

SUMMARY

The educational interest today is not primarily focused on IQ but how the socio-affective aspect may influence school success. Therefore, to bring this project a survey of history that could help achieve a good theoretical and methodological level finding that most were made abroad noting the need to run the studio in the country was made. Therefore, the process is proposed to build an emotional education program that promoted the development of affect through interpersonal and intrapersonal intelligence in two groups of fifth grade Elementary Progress. Research on methodology, used the Mixed Model and conducted a comprehensive study. Data analysis was done by using descriptive statistics and the construction of deciles. In the qualitative coding categories used in analysis and triangulation. It is estimated that an education that includes the emotions as well as contribute to the overall development of the subject also mean significantly in the level of maturity of the child, as it is able to focus their energies and emotions productively and use them for their learning.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, una de las principales preocupaciones de los gobiernos de casi todos los países es proporcionar una educación pública de calidad, la cual lleve a potenciar habilidades y conocimientos en todos los niños y niñas que asistan. Probablemente, esta pretensión no es una novedad en sí, pero sus implicaciones sí lo son, pues una formación con esas características hace referencia a un sujeto pensante, crítico, seguro de sí mismo, empático, asertivo y poseedor de una gama de habilidades sociales. Desde esta perspectiva, se hace alusión a un menor, que no sólo maneje los contenidos teóricos sino que logre, además, un pleno desarrollo de su personalidad.

La educación entonces es concebida, no sólo como el dominio de un conglomerado de contenidos, sino que persigue el auge del ser humano que habita en cada estudiante, es decir, se observa la persona y se le otorga importancia a su crecimiento personal. De esta manera, el interés educativo no se concentra principalmente en el coeficiente intelectual, sino en cómo el aspecto socio-afectivo puede influir en el éxito escolar. Es así como surge el concepto de inteligencia emocional, el cual puede definirse como *“la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”* (Mayer & Salovey, 1997).

A partir de este significado el aprendizaje va más allá de saber leer, escribir, sumar o restar. El mismo contempla destrezas de índole personal como el trabajar en equipo, reconocer cualidades, debilidades, manejo de emociones y adaptabilidad a los cambios.

Aspectos que nos indican que no se está formando al alumno tradicional, sino un futuro profesional capaz de enfrentar los retos y las demandas de la modernidad, porque hoy las empresas además del conocimiento idóneo de las disciplinas buscan sujetos competentes, líderes y productivos.

Por esta razón, es indispensable ya desde la educación primaria se fomente el desarrollo de estas aptitudes, y también se promocióne la construcción de herramientas que optimicen el rendimiento académico y a la vez el crecimiento personal; es decir, es esencial lograr el desarrollo de habilidades como la automotivación, la seguridad en sí mismo y la autorregulación emocional, con lo que lograríamos disminuir el índice de fracaso escolar, que cada niño(a) alcance su desarrollo plenamente y de algún modo, le garantizará un lugar dentro del competitivo mercado laboral.

Por esta razón, este estudio propone como tema de investigación, analizar la efectividad de un programa de educación emocional que promueva el desarrollo de la afectividad a través de la inteligencia intra e interpersonal, cuyos resultados analizaremos en dos grupos de quinto grado de la Escuela Primaria de Progreso.

El documento en cuestión consta de seis capítulos, el primero plasma el problema y su importancia, el segundo la fundamentación teórica, en el tercero veremos lo correspondiente a los aspectos metodológicos, el cuarto hará referencia a los resultados, el quinto destaca las conclusiones y recomendaciones a las que se llegan después de llevar a cabo la investigación y finalmente, se concluye el informe con un apartado llamado discusión (capítulo sexto), donde se realiza una reflexión de toda la experiencia.

En el Capítulo I además se realiza una búsqueda de antecedentes, los cuales nos servirán de guía y soporte para la consistencia y pertinencia de la investigación, conviene

conocer los procedimientos empleados y las conclusiones a las que han llegado otros investigadores, tanto nacionales como extranjeros. Las investigaciones previas nos facilitarían un buen planteamiento de nuestro problema, así como una mejor redacción de los objetivos.

De lo anterior se desprende el interés por diseñar un programa de educación emocional basado en talleres que promuevan el desarrollo de las inteligencias intra e interpersonal en niños de quinto grado de primaria. Se busca conocer el concepto de emoción, cómo los sujetos estudiados relacionan las emociones, los pensamientos y las acciones; se pretende, además estudiar la autoconciencia emocional, la autorregulación y las estrategias de afrontamiento de las emociones. Otro tema importante es el desarrollo de la empatía en las relaciones interpersonales y las habilidades sociales que han logrado desarrollar los sujetos en estudio.

El capítulo II desarrolla el marco teórico que subyace a los conceptos ya mencionados, como lo relativo a educación emocional, las inteligencias intra e interpersonal y cómo influyen las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El capítulo III aborda lo concerniente a la metodología que se empleó en el estudio para dar respuestas oportunas al problema de investigación. El capítulo IV engloba el análisis de los resultados obtenidos al desarrollar el programa de educación afectiva. El capítulo V sintetiza las conclusiones a las que se llega después de la ejecución del estudio y las recomendaciones que se consideran pertinentes para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el empleo de la educación afectiva. Finalmente, el capítulo VI hace referencia a una reflexión de la experiencia vivida por parte de la

investigadora, además de algunas inquietudes que podrían ser abordadas en estudios posteriores.

La psicología al igual que otras disciplinas posee la responsabilidad y el compromiso ético de atender las necesidades de las poblaciones en mayor riesgo y procurar su bienestar emocional. Además, es indispensable construir teorías sobre la realidad panameña e incentivar la curiosidad investigativa en las escuelas para proponer intervenciones psicoeducativas acordes a las demandas existentes.

~6~

CAPÍTULO I
EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA

1. 1 Antecedentes

Una investigación requiere un proceso arduo y sistemático, por lo cual es necesario realizar una revisión exhaustiva de aquellos trabajos que de alguna forma guarden relación con el tema que se propone estudiar. En este caso, se ha realizado una búsqueda de los proyectos que se han elaborado alrededor del tema tanto fuera del país como dentro de su geografía. Se incluyen las investigaciones más recientes y se establece un marco de inclusión de diez años.

A continuación se detallan los antecedentes encontrados rescatando su objetivo general, sus principales conclusiones así como el aporte teórico-metodológico que brindan y que apoyarían a este proceso.

Un artículo que guarda relación con el proceso investigativo es el de *Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares* (Trianes & García, 2002). En éste se destaca la importancia de la educación emocional en las instancias educativas, pues por lo general el interés siempre se ha centrado en el área cognitiva, más no en el ámbito afectivo. Por ello, se trabaja para el logro de una educación integral que potencie la afectividad dentro de la comunidad estudiantil, como una estrategia para prevenir la violencia en el aula.

Dadas estas circunstancias el texto hace referencia a dos programas que se realizaron para fomentar la educación socio-emocional, uno dirigido a estudiantes de primaria “Programa de Educación social y afectiva en el aula” y el otro a nivel secundario “Aprender a ser personas y a convivir”.

Ambos programa están basados en que es necesario promocionar, desde el currículo y la convivencia diaria la prevención de los comportamientos violentos y la agresión entre todos los actores educativos, es decir, estudiantes, profesores, padres de familia. Por eso, se estima que la educación primaria es el momento idóneo para trabajar dichos aspectos. El programa dirigido a este sector de la población se propone desarrollar el pensamiento reflexivo en la resolución de conflictos, el control de la impulsividad y un estilo de afrontamiento que resulte asertivo ante problemas interpersonales. Además, aborda el trabajo cooperativo y el fomento de estilos de comunicación que incentiven el sentido de pertenencia y las relaciones armoniosas entre los compañeros.

El segundo programa pretende educar para la competencia social y emocional al igual que la resolución de conflictos y habilidades de interacción social. La perspectiva del programa es fomentar una educación cimentada en el diálogo que lleve a la prevención de la violencia, pues de esta manera se forman ciudadanos democráticos, con valores firmes y solidarios, pues su interés no se concentra sólo en obtener el propio bienestar, sino también el de los demás.

Una investigación importante que trata un tema similar al del presente estudio es *La educación emocional en la educación primaria: currículo y práctica* (Abarca, 2003). Este estudio se interesó por analizar qué contenidos de la educación emocional se encuentran presentes en el currículo escolar español y su presencia en la práctica educativa en el

aula. El estudio se enfoca en la etapa de educación infantil (seis a doce años), dado que el desarrollo emocional se da fundamentalmente entre el nacimiento y la pubertad (Berk, 1999 citado por Abarca, 2003).

La importancia de este proceso radica en que, aunque la familia es el primer ente socializador de las competencias emocionales de los niños y las niñas, la escuela se convierte en el segundo agente de socialización emocional. De esta forma, la misma se puede realizar a través de influencias directas e indirectas, la primera la llevaría a cabo el profesor por medio de la instrucción o la creación de oportunidades para el desarrollo emocional y la segunda sería mediante el modelado y las interacciones con sus alumnos. Esta última guarda estrecha relación con el estilo educativo o metodología que ponga en práctica el docente al momento de impartir sus lecciones.

A nivel curricular las influencias directas serían las que establece el diseño curricular base, los proyectos curriculares de centro y las programaciones de aula, mientras que las indirectas hacen referencia al currículum oculto. De ahí, la importancia de analizar este aspecto en su relación con la educación emocional.

Por ello, se establece un estudio descriptivo en lo referente al currículo y a su vez comparativo en tanto que pretende analizar el efecto de variables contextuales. Así, se establecen siete momentos para ejecutar el proceso: consulta bibliográfica para la construcción del marco teórico y establecimiento de las categorías a desarrollar, revisión de los diseños curriculares del Ministerio de Educación Español y de la Generalitat de Catalunya, entrevista a los profesores para determinar y rescatar su experiencia en cuanto a la práctica de la educación emocional en el salón de clases, observación de aula, recolección de datos, análisis de datos y elaboración de informe.

En cuanto a la metodología del estudio, la misma es de corte experimental y se sustentó en el análisis de contenidos y en el análisis categorial, además del análisis cuantitativo de los estilos educativos. Los datos se analizaron cuantitativa y cualitativamente.

Entre sus principales hallazgos se encuentra el hecho de que el diseño curricular base incluye objetivos relacionados con la educación emocional, pero no de la misma forma en que plantea los objetivos referentes a las otras asignaturas. Además, la secuencia que se observa no corresponde al desarrollo emocional, aspecto que es de suma importancia, si se considera la escuela como segundo ente de socialización emocional. También entra en cuestionamiento el papel del docente ante la ausencia de propósitos destinados a la formación emocional, pues tendrían que continuar trabajando bajo la intuición o siguiendo su sentido común.

La educación emocional le permitirá al estudiante comprender tanto sus emociones, como las de los demás, expresarlas asertivamente, realizar una resolución apropiada de los conflictos, generar vínculos afectivos, entre otras habilidades. Igualmente, es necesario incluirla dentro de la formación pedagógica del personal docente, puesto que el currículo oculto podría estar enviando un mensaje contrario al manejo y expresión asertiva de las emociones.

Otro de los estudios que aborda en cierta forma el tema que plantea esta investigación es *Educación emocional y competencias básicas para la vida* (Bisquerra, 2003). En el artículo que resume los hallazgos de la investigación se resalta la importancia de la educación emocional, como una respuesta al conjunto de necesidades sociales que la educación académica regular no ha satisfecho. Además, plantea que al hablar de

educación emocional se hace referencia al concepto de emoción y que éste se encuentra inserto dentro de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, lo cual justifica el hecho de incluirlo dentro del currículo ordinario. Sin embargo, la intención y la necesidad de hacerlo no constituyen una justificación fuerte, pues deben existir ciertas condiciones como por ejemplo, un personal docente idóneo, para impartirla en los salones de clase, instrumentos para la recopilación de datos que permitan evaluar los resultados de los programas diseñados y, por ende, la construcción de instrumentos que permitan recoger tales datos.

La juventud asume en la actualidad conductas de riesgo que señalan un desequilibrio emocional de fondo el cual se expresa a través de baja autoestima, violencia, delincuencia, conducta sexual sin protección, anorexia, suicidio, entre otros; los cuales sugieren con urgencia una educación emocional que dote al niño de estrategias y habilidades para el desarrollo de competencias básicas para la vida (Bisquerra, 2003).

Ante esto, las investigaciones realizadas durante los últimos treinta años hacen referencia a ciertos factores de riesgo, los cuales se pueden agrupar en cinco categorías: familia, individuo, grupo de iguales, escuela y comunidad. Por lo general, un comportamiento negativo no surge sólo, sino que engloba a otros más; de allí el alto índice de comportamientos problemáticos. No obstante, la labor investigativa no se ha centrado exclusivamente en dichos factores, sino que se ha interesado en conocer, también los factores protectores, y aunque es poco lo que se sabe de éstos, se distinguen dos categorías: personales y ambientales. Entre los factores protectores personales se destacan las competencias sociales y emocionales (habilidades sociales, autoeficacia, autoestima, habilidades de comunicación y aspiraciones elevadas) y entre los

concernientes al ambiente se pueden citar los contextos que favorecen las redes de apoyo, el desarrollo emocional y social, pues existe el compromiso fuerte con al menos un adulto, el comportamiento de los padres es el adecuado, existe un acceso a buenas escuelas y se desarrollan contactos con instituciones proactivas.

Tales hallazgos revelan la necesidad de iniciar acciones enfocadas a la prevención de factores de riesgo y la promoción de la construcción de bienestar, pero para ello se requiere que los niños y jóvenes se sientan competentes y apoyados, ya que esto disminuiría la probabilidad de que se involucraran en conductas de riesgo, al contrario, mejorarían su autoestima, su condición de salud, su rendimiento académico, el hecho de cuidar de sí mismos y de los demás al igual adquiriría una mayor capacidad de afrontamiento ante las adversidades.

Asimismo, otro estudio que guarda relación con el tema planteado es la *Viabilidad y fiabilidad de los instrumentos de evaluación de las inteligencias múltiples en los primeros niveles instruccionales* (García, Prieto, Ballester & Bermejo, 2004). El objetivo principal de los investigadores fue elaborar y adaptar los instrumentos de evaluación de las ocho inteligencias múltiples propuestos por Gardner, además de comprobar la validez y fiabilidad de los resultados aportados por los mismos.

La investigación fue de corte cuantitativo, la muestra seleccionada al azar y con la participación de 237 niños en edades que oscilaban entre los cuatro y diez años, es decir, eran estudiantes de educación infantil de primero, segundo y quinto grado de primaria. Los instrumentos utilizados fueron Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (Yuste, Martínez, Arias & Galve, 1998) y las Actividades de Evaluación de las

Inteligencias Emocionales (Proyecto Spectrum, 1998). Para el análisis de los datos se hizo uso del paquete estadístico SPSS versión 10.0.

Entre sus principales conclusiones los autores destacan que los instrumentos evalúan acertadamente las inteligencias propuestas por Gardner además, que el análisis factorial respalda la validez y fiabilidad de los instrumentos en el contexto natural del aula al valorar las ocho inteligencias.

Otra investigación que ha centrado su atención en el tema es *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas* (Extremera & Fernández, 2004). Esta investigación fue llevada a cabo en España y se tenía como objetivo principal recopilar evidencias empíricas que revelaran la influencia real de la inteligencia emocional en el rendimiento y éxito en diferentes esferas tales como la escolar, personal y laboral.

Específicamente, en el área escolar, la investigación demuestra que la deficiencia en estas habilidades puede influir en cuatro aspectos:

1. Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico de los estudiantes.
2. Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales.
3. Disminuye el rendimiento académico.
4. Aparición de conductas disruptivas.

Además, de estos aspectos ha existido el interés por elaborar instrumentos que evalúen la influencia de la inteligencia emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje y determinar cómo ésta media en el rendimiento académico y el desarrollo de habilidades sociales.

En relación con el primer aspecto, algunos estudios como el de Extremera, Fernández & Berrocal (2003) han confirmado que un estudiante con mayores habilidades para

percibir, comprender y manejar de forma adaptativa las propias emociones presenta niveles más elevados de salud mental, bienestar y satisfacción, lo cual potencia su rendimiento y desenvolvimiento a nivel escolar.

En cuanto al segundo elemento se destaca que el sujeto emocionalmente inteligente no sólo es capaz de percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino las de los demás favoreciendo así, las relaciones que establece con las personas que tiene a su alrededor e incrementando la calidad de los contactos sociales; aspecto que contribuye indudablemente a la ampliación de las redes de apoyo y favorece positivamente el afrontamiento de los estresores cotidianos (Schutte, Malouff & Bobik, 2001).

Respecto al tercer señalamiento se ha estudiado la vinculación que puede tener la inteligencia emocional en el rendimiento académico encontrándose que las personas con altos niveles de inteligencia emocional mostraban un mejor rendimiento escolar, pues al tener mayores habilidades a nivel intrapersonal eran capaces de manejar mejor las situaciones estresantes, mantener un equilibrio psicológico y ajuste emocional. Destrezas que favorecían el rendimiento a nivel escolar (Fernández, Extremera & Ramos, 2003).

Finalmente, en cuanto al cuarto punto planteado los estudios revelan que alumnos con niveles más bajos de inteligencia emocional tienen tendencia a ser expulsados por más de un día de la escuela, ya que son más impulsivos y agresivos en el aula. En cambio aquellos con una elevada inteligencia emocional llevan a cabo conductas prosociales hacia el resto de los alumnos (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004).

A partir del análisis de los resultados de los estudios anteriormente mencionados se llega a la conclusión de que existe evidencia empírica para correlacionar la influencia positiva de la inteligencia emocional en la vida personal y escolar de los alumnos. Por

ello, los estudiantes con niveles más altos de inteligencia emocional poseen facilidad para realizar ajustes a nivel psicológico, favorecer su bienestar personal, presentan una mayor cantidad y calidad de redes interpersonales y apoyo social, además de ser menos propensos a desarrollar comportamientos disruptivos, agresivos o violentos, por lo cual pueden llegar a obtener un mayor rendimiento escolar a pesar de enfrentar situaciones estresantes.

Un artículo de especial interés para el presente estudio es *La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela* (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005). Por décadas en el campo educativo ha existido gran preocupación por los aspectos relacionados a la inteligencia, por ello las pruebas psicométricas han prevalecido y sus resultados son muy valorados. No obstante, en el siglo XXI, este concepto de inteligencia o coeficiente intelectual ha entrado en crisis debido a que éste no garantiza el éxito en el ámbito profesional ni en la vida cotidiana. Debido a esto, entra en cuestionamiento la influencia de la misma en el equilibrio emocional y en la salud mental, pues las habilidades sociales y emocionales son las que podrían poseer mayor injerencia en la estabilidad emocional y mental y, por ende, en el ajuste social y relacional de la persona.

El modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1990) plantea un procesamiento emocional de la información y las capacidades que participan en dicho procesamiento, es así que define la inteligencia emocional como la habilidad de las personas para atender y percibir sus propios sentimientos de forma apropiada, asimilarlos, comprenderlos y regularlos. Por ello, a partir de este modelo la IE posee cuatro componentes:

- Percepción y expresión emocional: capacidad para reconocer las propias emociones y adjudicarles una etiqueta verbal.

- Facilitación emocional: sentimientos que facilitan el pensamiento.
- Comprensión emocional: integración del sentimiento en el pensamiento y comprensión de la complejidad de los cambios emocionales.
- Regulación emocional: manejo y expresión asertiva de las emociones.

Un manejo eficaz de las emociones no sólo garantiza un crecimiento personal, sino también en el ámbito educativo, pues a un estudiante con un manejo emocional adecuado y que cuenta con habilidades de interrelación con su grupo de pares le puede ser más fácil acceder al conocimiento, ya que estará en una relación armoniosa consigo mismo y con quienes le rodean. Es fundamental que los educadores tomen esto en consideración, puesto que la educación debe ser equilibrada, ya que se debe formar tanto académica, como emocionalmente.

Otro artículo interesante que analiza la trascendencia de la inteligencia emocional en el proceso educativo es *¿Puede la inteligencia emocional predecir el rendimiento académico? Potencial predictor de los Moldes Mentales* (Hernández, 2005). En dicho trabajo se reflexiona sobre los dos roles que debe desempeñar la educación: la formación para la eficiencia y la formación socioafectiva. De esta manera, se destaca la importancia de enseñar para que las personas sean competentes, sepan vivir y convivir, es decir, el sujeto asiste a la escuela no sólo para aprender contenidos académicos, sino para crecer y desarrollarse como persona de forma integral.

Generalmente, el éxito en el ámbito escolar es evaluado por el rendimiento académico, incluso, los estudios a nivel regional evalúan la calidad de la educación en función de una evaluación cuantitativa. La evaluación formativa queda a criterio del docente, o sea, a virtud de su subjetividad, pero esto tan sutil marca la diferencia en muchos casos en el

nivel de rendimiento del estudiante, ya que en ella median factores como la automotivación, la responsabilidad en el cumplimiento de los deberes escolares, la construcción de un proyecto de vida, entre otros.

Dadas estas circunstancias es que surge el interés por investigar si la inteligencia emocional puede ser un predictor del éxito académico. Según las épocas, los distintos enfoques predominantes han brindado sin lugar a dudas su aporte con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje; así, cuando el conductismo se encontraba en su máximo apogeo se hacía énfasis en la importancia de establecer rutinas de estudio, un lugar específico para este fin y el empleo de refuerzos ante conductas deseadas (obtención de buenas calificaciones). De esta forma, el modelo de los rasgos (Travers, 1949) y el modelo cognitivo (Brown, 1987) por ejemplo hacían énfasis en el coeficiente intelectual y la metacognición, respectivamente; es decir seguían centrándose en el aspecto académico y no en la interrelación cognitivo-emocional.

Es por ello, que surge el modelo emocional-personalizante, el cual nace en un contexto social crítico al positivismo, a la excesiva racionalidad y a la deshumanización organizativo-tecnológica (Hernández, 2002). Lógicamente, las críticas han sido numerosas, pero si bien es cierto en muchos casos ha sucedido, que a pesar de contar con un CI elevado estas personas no han alcanzado el mismo éxito que otros sujetos, que aunque no sobresalían en sus épocas escolares, en la actualidad son profesionales destacados y que han desarrollado positivas aptitudes como la empatía y el trabajo en equipo, características que son claves en el ámbito laboral.

Es un tanto controversial establecer el nivel de injerencia que tiene el coeficiente intelectual y la inteligencia emocional (IE) en el rendimiento académico de un estudiante.

Por eso, es por lo que Hernández (2002) plantea la teoría de los moldes mentales como una base para sustentar la gran incidencia de la IE en el proceso de aprendizaje. Esta teoría define a los moldes mentales como los enfoques o estrategias cognitivas-emocionales, construidas en la interacción que se da entre las disposiciones genéticas y el medio ambiente (Hernández, 2002). En lo que respecta al área académica, éstos jugarán un papel importante en la percepción que tenga el estudiante de su rendimiento, es decir, obtiene buenas, regulares o malas calificaciones y, dicha percepción influirá emocionalmente hasta el grado de motivarlo, o por el contrario llevarlo a asumir una posición pasiva e indiferente ante el hecho.

Un alumno que reflexiona sobre su desempeño en el estudio, se autocorrigió y asume un papel activo en su aprendizaje por lo que puede cambiar y lograr éxito en su rendimiento. Dicho triunfo no sólo será academicista sino personal, ya que se cultivan aspectos de su personalidad que contribuyen a lograr su desarrollo integral.

Otro estudio que es indispensable rescatar es "*Empatía en niños de 10 a 12 años*" (Garaigordobil & García de Galdeano, 2006). Son numerosas las investigaciones que han analizado la correlación entre la empatía y el comportamiento prosocial en niños y adolescentes (Calvo, González & Martorell, 2001; Guozhen, Li & Shengnan, 2004; Mestre et al, 2004 y Strayer & Roberts, 2004), y se ha obtenido como resultado que los menores con mayor empatía poseen mejores relaciones interpersonales, tienen un buen autoconcepto-autoestima, una mayor estabilidad emocional, autocontrol, liderazgo y asertividad.

Por ello, es que en este estudio destacan como objetivos explorar la existencia de diferencias de género en la empatía, analizar las relaciones entre la empatía y la conducta

social, el autoconcepto, la estabilidad emocional, las estrategias de interacción social, la capacidad de analizar las emociones, la inteligencia y la creatividad; así como identificar variables predictoras de empatía. La muestra que participó fue de 139 estudiantes de edades comprendidas entre los 10 a 12 años, distribuidos en 6 grupos pertenecientes a dos centros educativos de la ciudad de San Sebastián (seleccionados aleatoriamente). La condición socioeconómica cultural de los participantes era medio-alta y el 30% de los padres poseían un nivel académico universitario, un 45% estudios superiores y un 25% estudios primarios.

A nivel metodológico el estudio empleó un diseño correlacional, pues buscaba establecer correlaciones de concomitancia de la empatía con: conductas sociales, estrategias cognitivas de interacción social, autoconcepto, estabilidad emocional, capacidad para analizar emociones, entre otras. Para ello, empleó 13 instrumentos, los cuales fueron aplicados por el psicólogo escolar y estudiantes de psicología quienes fueron previamente capacitados para homogenizar la administración de las pruebas. Además, los padres de familia también tuvieron que completar algunos instrumentos después de observar el comportamiento de sus hijos. Dicha evaluación se realizó en seis sesiones durante las primeras semanas del curso lectivo.

Algunos de los instrumentos empleados fueron: cuestionario de conducta prosocial (Weir & Duveen, 1981), escala de comportamiento asertivo para niños (Wood, et al. 1978/1983), cuestionario de conductas antisociales-delictivas (Seisdedos, 1988/1995), listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto (Garaigordobil, 2005), el test del dibujo de la figura humana (Koppitz, 1976), test de pensamiento creativo (Torrance, 1974/1990), entre otros.

En cuanto a los resultados, los ANOVAs demuestran diferencias de género en empatía con puntuaciones significativamente superiores para las mujeres. Los coeficientes de Pearson sugieren que los participantes con alta empatía tenían muchas conductas sociales positivas (prosociales, asertivas, consideración, autocontrol, liderazgo), pocas conductas sociales negativas (pasivas, agresivas, antisociales, retraimiento), numerosas estrategias de interacción asertiva y se les denominó como compañeros prosociales, con un alto autoconcepto, alta capacidad para analizar emociones negativas, alta estabilidad emocional y conducta y rasgos de personalidad creadora. Finalmente, la regresión múltiple identificó como variables predictoras el alto nivel de conducta prosocial, bajo nivel de conducta agresiva y alto autoconcepto.

Tales resultados demuestran que la empatía es una habilidad social que provee de herramientas al sujeto no sólo para su aprendizaje sino para su crecimiento personal, lo cual contribuye positivamente en muchos aspectos de la vida, ya que sus relaciones interpersonales se ven afectadas positivamente y enfrenta las adversidades de la vida de forma más asertiva, además de una convivencia sana y armoniosa consigo mismo.

Por otra parte, el artículo *La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional* (López, 2008) destaca la importancia de incluir dentro del currículo la potenciación de las competencias emocionales, mediante el uso de técnicas cognitivas-conductuales, pues esto ayuda al individuo a asimilar de forma productiva nuevos conocimientos, además de disminuir la probabilidad del desarrollo de trastornos emocionales.

El niño desde que nace comienza a interactuar con “otros” y con su familia construye círculos de confianza que le otorgan tranquilidad y seguridad en sus primeros contactos

sociales sin embargo, cuando inicia la época escolar se ve en la necesidad de relacionarse con personas inicialmente ajenas y las cuales no proporcionan dichas sensaciones. Si este proceso de socialización secundaria no genera relaciones sociales positivas, el menor puede presentar ciertos problemas emocionales tales como fobia social, timidez o una personalidad pasivo-agresiva.

A partir de tales efectos, es que surge el interés y la necesidad de enfatizar las habilidades sociales que posee el individuo, pues esto le favorecerá al estudiante en el salón de clases: obteniendo mejores relaciones con su grupo de pares, solidaridad, trabajo cooperativo, comunicación asertiva, entre otros. Estos aspectos no sólo motivan al niño, sino que contribuyen positivamente a su desarrollo integral, además de los beneficios que como consecuencia se reflejaran a nivel académico.

Según López (2008), los estudios regionales que indagan las habilidades sociales como parte de la malla curricular son escasos, no obstante, el currículo tiende a centralizarse en lo académico dejando de lado el desarrollo de la afectividad explícita o transversalmente. La Organización de las Naciones Unidas (1996) define el objeto de la educación como *“el pleno desarrollo de la personalidad y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades humanas...”*, es decir, se hace alusión a que es necesario un equilibrio entre el aprendizaje de contenidos académicos y las habilidades sociales, con lo que garantizaríamos se formen estudiantes con habilidades de negociación, capaces de trabajar en equipo y asertivos; cualidades que el mercado laboral en la actualidad exige.

“La conducta interpersonal se aprende y por lo tanto puede enseñarse y modificarse, de forma directa y sistemática, con la intención de mejorar la competencia interpersonal individual” (Caballo, 1993 citado por López, 1998).

Por esta razón, destaca la autora, es que es favorable iniciar este tipo de formación desde la educación primaria, pues además de dotar al estudiante de estas habilidades funciona como una estrategia multiplicadora. Entre los principales contenidos que debe incluir la formación en habilidades sociales se pueden mencionar los siguientes: entrenamiento en la apreciación del establecimiento de vínculos afectivos entre el grupo de pares, práctica de adecuados patrones de comunicación, el fortalecimiento de la autoestima y la aplicación de dichas habilidades en las interacciones diarias.

Asimismo, se hace indispensable, no sólo cultivar estas habilidades en el estudiantado, sino en la misma institución educativa, por lo que debe existir una correspondencia directa entre lo que se imparte en el salón de clases y el ambiente en que se convive en la escuela. De esta manera, se eliminarían los mensajes de doble moral encontrando el menor así el lugar propicio para poner en práctica lo aprendido, convivir en armonía con sus semejantes lo que le va a permitir desarrollar de forma integral su personalidad.

La afectividad y las emociones se han constituido desde finales del siglo XX un tema de interés para la educación, pues se ha comprendido que los sentimientos poseen un papel muy importante en el desarrollo integral del estudiante, por lo cual es necesario promover las competencias sociales y emocionales. Paralelo a ello, se requiere la competencia emocional de los docentes no sólo para su propio bienestar personal sino para la efectividad y calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo y el cual tendrá un efecto en el desarrollo socio-emocional de los alumnos. Por esta razón, es que en España el Departamento de Educación y Habilidades del Gobierno de Gran Bretaña realizó el estudio *“La inteligencia emocional como una competencia básica en la*

formación inicial de los docentes: algunas evidencias” (Palomera, Fernández-Berrocal & Brackett, 2008).

Esta investigación se ejecutó con el propósito de identificar las metodologías más efectivas para desarrollar habilidades socio-emocionales en los niños y en implementar un programa de promoción de la inclusión, cohesión social, aprendizaje y bienestar emocional infantil mediante la educación de estas competencias en los niños llamado Every Child Matters (2004). Igualmente, se pensó en el personal docente, ya que no se puede enseñar una competencia que aún no se ha alcanzado y tampoco se puede dar una formación de calidad sin el bienestar emocional docente. Por ello, es que tanto la escuela como los centros de educación superior deben promocionar el desarrollo de habilidades socio-emocionales.

Anteriormente, se consideraba que la razón estaba desligada de las emociones (Forgas, 2000) sin embargo, numerosos estudios han demostrado lo contrario evidenciando que las emociones afectan los contenidos y los procesos de pensamiento además de las relaciones sociales (Lupton, 1998). Las emociones y las habilidades relacionadas con su manejo afectan los procesos de aprendizaje, la salud mental y física, la calidad de las relaciones interpersonales y el rendimiento académico y laboral (Brackett & Caruso, 2007 citado por Palomera, et al., 2008, p.442).

La docencia es una de las profesiones considerada más estresantes porque es un trabajo basado en las interacciones sociales donde el docente no sólo debe regular sus propias emociones sino las de los demás, llámense estudiantes, padres de familia, compañeros de trabajo, entre otros (Brotheridge & Grandey, 2002 citado por Palomera, et. al. 2008).

A consecuencia del análisis de estos elementos es que se han realizado investigaciones y éstas han conducido al término de inteligencia emocional. Existe controversia alrededor del concepto pero lo que está claro, es que la misma es de suma importancia tanto en los niños futuros adultos como en el personal docente, y esto se debe no sólo a la necesidad de desarrollar las competencias emocionales y el cuidado de la salud mental de los profesores sino también a la creación de entornos favorecedores de aprendizaje.

Recientes investigaciones han demostrado que la inteligencia emocional que poseen los docentes influye en el nivel predictor de burnout que sufren (Méndez, 2003 citado por Palomera, et al., 2008), ya que esto media en las estrategias de afrontamiento que emplean (más adaptativas y positivas frente a las fuentes de estrés escolar) y la percepción de una mayor satisfacción laboral. El burnout no sólo tiene repercusiones en el bienestar docente sino en el rendimiento de los estudiantes, la calidad de la enseñanza y las relaciones interpersonales docente-alumno (Yoon, 2002). Por tanto, se hace necesario que el docente identifique las habilidades de regular sus emociones como una competencia para lograr las metas académicas, construir relaciones interpersonales armoniosas y controlar los procesos de aula.

Las habilidades emocionales son consideradas en la actualidad una competencia básica para la vida porque favorecen el desarrollo de un alto valor personal y social, son aplicables en todos los ámbitos socioeducativos y facilitan la superación de obstáculos y la consecución de metas, es decir, beneficia tanto en el proceso de aprendizaje como el vivir en sociedad.

La sociedad del siglo XXI se caracteriza por ser cambiante y una forma de enfrentarla adaptativamente y de manera exitosa es mediante el aprendizaje de habilidades

socioemocionales que permitan establecer relaciones sociales positivas, intervenir con autonomía, responsabilidad y actitud crítica. Por tanto, se evidencia la necesidad de incorporar en la formación docente y estudiantil la educación emocional para el desarrollo de aptitudes que trasciendan la formación cognitiva y, que en conjunto con ésta, contribuyan al desarrollo integral del ser humano.

En el siglo XX ha prevalecido el interés por una educación basada en las competencias cognitivas y académicas, pues se ha partido de la premisa que los aspectos emocionales y sociales pertenecen al plano privado y por tanto, cada sujeto es responsable de su desarrollo personal. Sin embargo, esto ha cambiado en el siglo XXI y el interés por el ámbito emocional ha incrementado, muestra de ello es el análisis que se realiza en el artículo "*La inteligencia emocional en la educación*" (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008).

En dicho documento se aborda la esfera emocional desde una perspectiva diferente, pues el desarrollo de la afectividad no sólo es una responsabilidad de la escuela sino de la familia y la sociedad. En este velar se observa la relación sociedad - crecimiento económico -felicidad individual. Al enfocar su interés en este aspecto se piensa en la jerarquía de los valores, en la forma de relacionarse con los objetos, el tiempo, consigo mismo y con los demás. Por tanto, se procura que se tenga acceso a los bienes materiales y que se sea feliz.

Esta noción ha alcanzado a instituciones como las Naciones Unidas que cita:

La verdadera medida del progreso de una nación es la calidad con que atiende a sus niños: su salud y protección, su seguridad material, su educación y socialización y el modo en que se sienten queridos, valorados e integrados en las

familias y en las sociedades en que han nacido (s.f., citado por Fernández-Berrocal, 2008, p. 426).

Por esta razón, es que en España se ha iniciado un movimiento con el objetivo de introducir las emociones en la escuela, pues debido a los cambios sociales se considera que la escuela está en crisis y frente a muchos desafíos que impone la sociedad actual. Ante esto, el personal docente ha intentado introducir los preceptos de la educación emocional pero se carece de evidencias fiables que develen si dichas acciones han logrado los resultados deseados.

El artículo en mención, ante tales circunstancias, se propone realizar una revisión bibliográfica sobre el trabajo realizado por Mayer y Salovey para brindar un apoyo teórico a los docentes, que posean mayores argumentos a la hora de intervenir y se promueva la educación de la inteligencia emocional en la escuela.

En tal postura teórica se explica que el procesamiento cognitivo puede mejorar con el empleo de las emociones, es decir, que el desarrollo de esta habilidad emocional enriquece el proceso de aprendizaje y lo facilita (Mayer, Salovey & Caruso, 2000 citado por Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008). No obstante, existen cuatro áreas en las que una carencia de inteligencia emocional provoca o facilita la aparición de problemas de conducta entre los estudiantes:

- a) Inteligencia emocional y las relaciones interpersonales,
- b) Inteligencia emocional y bienestar psicológico,
- c) Inteligencia emocional y rendimiento académico, y
- d) Inteligencia emocional y la aparición de conductas disruptivas.

Conocer estos aspectos es fundamental al momento de poner en práctica la inteligencia emocional dentro del salón de clases, pues cuando el sujeto aprende a realizar dicha regulación emocional no sólo favorece su proceso de aprendizaje sino su desenvolvimiento en su entorno, es decir, se promueve su desarrollo personal.

En la actualidad, dentro de las instituciones educativas se han incrementado los índices de violencia, flagelo que se manifiesta a través de las alteraciones en el comportamiento, el acoso escolar y demás acciones destructivas que afectan directamente a toda la comunidad educativa. Debido a esta situación, es que surge el interés por parte del Departamento de Orientación de Sevilla de proponer dentro del Proyecto Escuelas Espacios de Paz un *Programa de educación emocional para la prevención de la violencia escolar* (Aragón, 2012), pues se considera como una de las causas de esta terrible problemática, la falta de desarrollo de competencias sociales y emocionales. Se estima que potenciar una educación basada en estas habilidades y valores pro-sociales refuerzan los factores de protección y disminuyen la incidencia que pueden ejercer los factores de riesgo.

Educar desde esta perspectiva, supone una oportunidad para el desarrollo de una moral autónoma, autorregulación, establecimiento de normas basadas en el consenso, respeto y tolerancia de las opiniones y sentimientos de los demás, superación del egocentrismo de tipo socio-afectivo y la gestión democrática de la convivencia (Aragón, 2012).

El programa en primera instancia, se le presenta a los tutores o profesores de primaria para conocer la aceptación y su disposición para participar en el mismo, ya que serán ellos quienes lo impartirán después de recibir la capacitación requerida. Asimismo, se insiste en que cada uno podrá ajustarlo de acuerdo a las necesidades de cada grupo de

estudiantes y su estilo particular de enseñanza. Dichos grupos serán de carácter heterogéneo y se deberá incentivar el trabajo cooperativo.

Entre los objetivos generales del programa se pueden establecer: fomentar las conductas pro-sociales al igual que el clima social en las aulas, procurar acrecentar las competencias emocionales en el alumnado y el profesorado y finalmente, lograr aumentar la adquisición y el desarrollo de habilidades sociales básicas para así actuar en una óptima relación con los demás. En lo concerniente al desenvolvimiento del programa, éste comprenderá dos bloques fundamentales: competencias emocionales (autoconciencia emocional, habilidades sociales y empatía) y autocontrol emocional.

A nivel metodológico se parte de un enfoque activo-participativo cuyo objetivo principal es el trabajo en equipo aunado a una mecánica, con base, constructivista. Se trabaja la autoconciencia mediante la confrontación cognitiva y la meta-cognición, como procesos básicos que se darán a través de las dinámicas de grupos, dilemas y debates. También se trabaja la empatía, el control emocional y las habilidades sociales partiendo de las experiencias previas del alumnado, para en conjunto provocar pensamientos alternativos que desencadenen en actitudes positivas.

La evaluación del programa será mixta, es decir, cuantitativa y cualitativa. Para llevarla a cabo se aplicará un pre-test y post-test, tanto al alumnado como al profesorado lo que se complementará con un seguimiento. Éste último se hará mediante la realización de reuniones donde se analizará, valorará y se discutirán los resultados en base a los siguientes criterios: adecuación y grado de consecución de objetivos, ajuste de las actividades y recursos respecto a los objetivos planteados, adecuación de las actividades a las características del alumnado, adecuación de la temporalización de las actividades y

grado de satisfacción. Estos aspectos serán evaluados a través de una ficha de registro que incluye una escala de estimación que será llenada por el profesorado. En cuanto al alumnado, inicialmente se hace una valoración a través de cuestionarios acerca de las competencias sociales y emocionales y el grado y tipo de violencia que existe para al final del programa evaluar nuevamente y valorar los cambios que se han producido.

El programa se distingue porque es preventivo, característica del sistema educativo español. Por ende, el interés fundamental radica en fomentar un control emocional e identificar posibles situaciones de acoso escolar y proponer alternativas de resolución de conflictos de forma pacífica. Además de mejorar el clima del salón de clases y las relaciones interpersonales que se susciten allí. Se destaca la importancia y valor de una educación emocional, que en conjunto con la académica contribuya a la formación integral del estudiante.

Finalmente, un proyecto que se ha enfocado en promocionar la educación emocional como una fuente para la disminución de los problemas de conducta en el aula y mejora de la motivación en el rendimiento académico es el Proyecto de *“Educación y trabajo emocional para un aprendizaje de prevención”* dirigido por la Associació Social d’Educació de l’Emoció i la Raó (SEER) con la ayuda del Consell de la Juventut de Barcelona (CJB) y Casa de Joves (CJ) han beneficiado a 1200 estudiantes de cuatro institutos de la región (Pauné, 2012).

La asistencia que se ha realizado ha sido de forma integral y mediante talleres se ha cubierto una población de 25 casos individuales con seguimiento, asimismo el asesoramiento de 45 tutores o profesores y divulgación de la salud emocional entre unos 40 padres y madres de familia. En cuanto a los resultados los facilitadores estiman que el

80% de los 400 alumnos encuestados, reconocen que su actitud con respecto a sus compañeros ha mejorado y han observado que hay más compañerismo, respeto y amabilidad. El 70% expresa que su comportamiento en la institución educativa ha cambiado, lo que se manifiesta a través de una mayor participación, menos estrés y agresividad.

En cuanto a las dinámicas de salud emocional éstas poseen tres ejes básicos que se concretizan mediante las siguientes preguntas:

1. Conciencia Emocional: ¿cómo me siento?, ¿cómo hago sentir a los demás? Y ¿por qué he hecho esto?
2. Acción Personal: ¿qué decido hacer con este conflicto? y ¿qué acciones me benefician y cuáles me perjudican?
3. Responsabilidad Individual: ¿qué rol quiero tener en el grupo? Y ¿cómo aplico las emociones positivas?

De esta manera, el proyecto contribuye a una identificación de las emociones positivas y negativas y también al incremento de un autocontrol en la expresión, pues los beneficiados han demostrado la capacidad de pensar dos veces antes de actuar y así, identificar estrategias que les permita resolver los conflictos de forma asertiva y en beneficio de todos los involucrados. Por su parte, el personal docente de los institutos participantes sostiene que la educación emocional es beneficiosa, ya que se logra incrementar por un lado la motivación y responsabilidad de los alumnos con respecto a sus estudios y de igual manera cultivar las relaciones interpersonales que establecen con sus grupos de pares.

Este análisis de diferentes estudios y proyectos que se han realizado en el exterior ponen en evidencia clara, que la formación académica debe complementarse con la educación emocional, pues dota al estudiante de habilidades que le favorecen, tanto a nivel cognitivo como personal y esta combinación en la actualidad se hace necesaria para optimizar su rendimiento en el campo laboral. Asimismo, se hace evidente que en nuestro país es mínimo el abordaje que se realiza en cuanto a la divulgación de la afectividad en la educación ordinaria y, que muchos de los problemas que en la actualidad se están presentando guardan una estrecha relación con la forma en que se establecen las relaciones con los demás y consigo mismo.

Generalmente, la educación se ha centralizado en la formación a nivel cognitivo, pues es considerada la más importante, pero definitivamente es difícil que una persona aprenda a cabalidad si a nivel interno no conoce sus capacidades y debilidades y carece de habilidades para interactuar con quienes tiene a su alrededor. En síntesis, se percibe que quienes tienen acceso a una educación afectiva como cognitiva aprenden de forma más precisa y saben desenvolverse mejor a nivel social, es decir, su formación es integral y para la vida.

1. 2 Justificación

Todo proceso educativo está enfocado al desarrollo pleno de la personalidad del estudiante, por lo cual el alumno no sólo incrementa su intelectualidad, sino la forma de interrelacionarse con su medio y con quienes le rodean. En la actualidad se observan

varias problemáticas en los distintos contextos educativos, como lo son el fracaso escolar, las dificultades del aprendizaje, estrés ante las pruebas, deserción de los estudios, indisciplina escolar, entre otros. Aspectos que en ocasiones no sólo tienen que ver con el currículo académico, sino con elementos de índole personal, como es la automotivación, la expresión asertiva de las emociones y el interés por aprender, como un medio para crecer como ser humano.

Tradicionalmente, los diseños curriculares y los planes que elaboran los docentes centralizan sus objetivos en cómo abarcar determinado tema, más no en cómo este tópico puede ayudar al estudiante a desarrollar sus potencialidades como persona y, cómo la interacción que tiene lugar en el salón de clases puede favorecer la forma en que se relaciona con su grupo de pares y demás personas.

En un informe realizado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI “*La educación encierra un tesoro*” (UNESCO) se expresó la necesidad de adjudicar nuevos objetivos a la educación, además de cambiar la idea que siempre ha imperado sobre ella. Así, se establecieron cuatro pilares de la educación: *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a convivir juntos* y *aprender a ser*. Generalmente, la educación se ha centralizado en el primer punto y es probable que un poco en el segundo descuidando los dos últimos que en sí señalan la importancia de que la educación pueda trascender de los conocimientos de lingüística y cálculo a la formación integral del sujeto (Bisquerra, 2003). Por ejemplo, el conocerse a sí mismo debe ser parte del currículo educativo, pues dentro de ese conocerse, no sólo se abarca la parte emocional, sino el hecho de identificar fortalezas y habilidades, las cuales aparte de mejorar su relación tanto consigo mismo como con los demás, le favorecerá en su proceso de enseñanza-

aprendizaje, ya que las emociones en esta área ejercen una gran injerencia, aunque actualmente no se considere de esa manera.

La educación emocional puede comprenderse como *un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para toda la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social* (Bisquerra, 2003, p. 27).

De ahí, la importancia de la educación emocional, ya que ésta es un proceso permanente y continuo, por ello debe considerarse a lo largo de todo el currículo académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida, es decir, la educación emocional tiene un enfoque de ciclo vital; pues se considera que optimiza el desarrollo humano tanto a nivel personal como social, o sea, finalmente procura un desarrollo integral de la personalidad del individuo.

Son muchos los estudios que abordan la temática de la educación emocional dentro del sistema educativo y destacan un sin número de factores de riesgo, en cuanto a las consecuencias negativas que puede generar una educación sin afectividad, como lo es el consumo de drogas, violencia, bajo rendimiento académico, apatía hacia el estudio, entre otros. Entonces, surge el interés por descubrir aquellos factores que pueden ser considerados como protectores y dentro de los cuales por supuesto se considerarían los de índole personal y ambiental. Un estudiante con una alta autoestima, un estilo de comunicación asertivo, un bagaje amplio de habilidades sociales; que cuente con el apoyo de una persona adulta responsable o la supervisión en casa de su rendimiento y desempeño tiene mayores posibilidades de obtener éxito en todos los ámbitos de su vida.

Sin embargo, dichas habilidades no se adquieren por sí solas, ya que necesitan ser fortalecidas y cultivadas, tanto en casa como en la escuela. La educación primaria tiene la virtud y ventaja que aborda al menor desde edades muy tempranas y puede generar cambios positivos en el estudiante.

La crítica y preocupación sobre una educación netamente académica siempre ha existido, pero son nulos los estudios que en nuestro país han abordado el papel de la educación emocional como primordial en el alcance de la afectividad. De esta manera, todos los esfuerzos apuntan hacia una formación que no sólo nutra el ámbito intelectual, sino una que se focalice en el progreso de la parte personal y, éste partiendo desde una base teórica, se concretiza en el fomento de las inteligencias intra e interpersonal. En educación no se trata de pensar en el individuo como un ser aislado, sino como un ser social, capaz de convivir en armonía consigo mismo y con los demás.

Una persona que puede ejercer un dominio sobre sus emociones, sentimientos, pensamientos y acciones podrá desenvolverse mejor en el medio que le rodea así como enfrentar adaptativamente las circunstancias adversas que se le presenten en la vida, pues *“a través de las emociones el sujeto expresa gran parte de su vida afectiva (alegría, tristeza, celos, ira, miedo...) sin la emoción seríamos máquinas y por tanto insensibles”* (González, s.f, p.4). Por tanto, la escuela debe ser la institución que incentive ese crecimiento en todos los sentidos, por eso es por lo que reiteramos que este proceso investigativo pretende analizar la efectividad de un programa de educación emocional que promueva el desarrollo de la afectividad a través de la inteligencia intra e interpersonal en dos grupos de quinto grado de la Escuela Primaria de Progreso.

La comunidad de Progreso ha sido una zona muy afectada debido a la crisis bananera y las consecuencias socioeconómicas que trae consigo tal hecho influyen en gran medida en la decisión de valorar la formación académica, pues la población establece otras prioridades, como lo es el llevar el sustento a la casa, dejando en una posición poco importante la asistencia a la escuela o el tener éxito en ella. Tales particularidades exigen del estudiante una alta autoestima, automotivación y el establecer relaciones interpersonales armoniosas para mantenerse en la instancia educativa y sobretodo lograr este primer grado de escolarización.

De ahí, la importancia de responder al compromiso social y ético que la sociedad demanda de la profesión y hacer énfasis en una formación, que a la postre no sólo brindará la oportunidad de acceder a una profesión y a una mejor calidad de vida, sino a un crecimiento integral del sujeto y, por ende, un desenvolvimiento óptimo en todas las dimensiones (laboral, personal, familiar y social). De esta forma, se cumpliría con el objetivo esencial de la educación: es decir, educar para la vida.

1. 3 Presentación del Problema de Investigación

El currículo siempre ha tenido como objetivo principal formar a la comunidad estudiantil en las asignaturas básicas: español, matemáticas y ciencias. Todo el esfuerzo del docente debe concentrarse en que el niño o niña domine estos conocimientos elementales; sin embargo, como ya mencionamos la educación no sólo es aprender a

conocer y hacer sino aprender a convivir juntos y a ser; es decir, reafirmar lo que somos cada quien y la forma en que nos relacionamos con los demás.

Al hablar de una formación de este tipo hacemos realce en la afectividad, o bien, en una educación emocional. Es común escuchar a maestros diciendo que los estudiantes muestran una apatía por el estudio, que no demuestran ese deseo que en generaciones anteriores existía por aprender y llegar a ser alguien en la vida. La juventud vive para el momento, más no para el futuro. Estas actitudes poco empáticas y desmotivadoras hacen referencia a una baja autoestima, a la carencia de un proyecto de vida y a relaciones interpersonales vacías y superficiales. Es oportuno agregar que los menores en la actualidad no cuentan con el apoyo paterno que existía antes, el consumismo y la inflación están transformando la forma de convivencia, lo que se agravaría si contempláramos los efectos del avance tecnológico en la comunicación. Pareciera que se está desvaneciendo la esencia del ser humano, ese conocimiento y dominio de sí mismo, la forma en que sentimos y cómo lo manifestamos ha perdido su sentido, la asertividad y la empatía necesaria para la convivencia pacífica está en una posición de vulnerabilidad.

La educación ante tales situaciones de forma urgente debe incluir entre sus objetivos, no sólo lo académico sino lo afectivo. Una educación que integre ambos componentes formará personas plenas y capaces de enfrentar las nuevas demandas del presente siglo, precisamente hacia ese fin se dirige este proceso investigativo. Por ello, este estudio se plantea el siguiente problema de investigación:

1. ¿Cómo puede un programa de educación emocional contribuir al desarrollo de la afectividad, mediante la estimulación de la inteligencia intra e interpersonal en dos grupos de quinto grado de la Escuela Primaria de Progreso?

La educación emocional involucra aspectos que la educación tradicional ha soslayado y que son fundamentales para el desarrollo personal, el cual tendrá una influencia positiva, tanto en el rendimiento académico como en el personal y social. Por tanto, la necesidad de analizar los efectos que puede generar un manejo asertivo de las emociones en el proceso de aprendizaje, además del desarrollo de las habilidades sociales en las interacciones que se establecen en el contexto educativo y por supuesto, el bienestar subjetivo resultante del proceso en los participantes.

1. 4 Objetivos

Objetivo General

1. Analizar el efecto de un programa de educación emocional que promueva el desarrollo de la afectividad a través de la inteligencia intra e interpersonal en dos grupos de quinto grado de la Escuela Primaria de Progreso.

Objetivos Específicos

1. Diseñar un programa de educación emocional basado en talleres que promuevan el desarrollo de las inteligencias intra e interpersonal en dos grupos de quinto grado de la Escuela Primaria de Progreso.

2. Evaluar el efecto del programa de educación emocional en el desarrollo de la afectividad a través de un pre test y un post test en la población participante.
3. Conocer el concepto de emoción que poseen los estudiantes de quinto grado y la relación que existe entre dicho término, los pensamientos y las acciones.
4. Desarrollar la autoconciencia emocional en los niños de quinto grado de la Escuela Primaria de Progreso.
5. Evidenciar el aprendizaje de la autorregulación emocional y el uso de competencias de afrontamiento en los niños que participan en el proyecto.
6. Desarrollar habilidades socio-emocionales como la empatía, en las relaciones interpersonales que establezcan los menores de quinto grado.
7. Comprender la relación entre emociones - bienestar subjetivo en los niños participantes.

1. 5 Alcances y Limitaciones

Alcances

La educación por lo general, busca preparar ciudadanos con ciertas habilidades y destrezas en el aspecto académico, sin embargo, en la actualidad el mercado laboral exige otras cualidades que trascienden esas expectativas, como lo es la capacidad de trabajar en equipo, manejo y expresión asertiva de las emociones, empatía y habilidades sociales.

Contemplar la educación afectiva, dentro del proceso educativo es vital, pues ésta le permite al estudiante la posibilidad de desempeñarse y crecer en todos los ámbitos:

personal, académico e interpersonal. Asimismo, se estima que una educación que incluya la afectividad, además de contribuir al desarrollo integral del sujeto, también media significativamente en el nivel de maduración del menor, ya que es capaz de enfocar sus energías y emociones productivamente y emplearlas a favor de su aprendizaje.

La sana administración de las emociones permite a todos los actores educativos crecer en el proceso, pues la conducta en el salón de clases mejora y, por ende, las relaciones interpersonales entre todos los participantes. Una buena relación docente-alumno y una convivencia pacífica entre pares es fundamental para el apoyo y trabajo en equipo dentro del aula, es decir, todos se benefician y se estimula el desarrollo de una inteligencia emocional paralela al desarrollo cognitivo.

Limitaciones

Todo proceso investigativo en su desarrollo se ve expuesto a diferentes limitaciones, en este caso se pueden señalar las siguientes:

- Una de las limitantes que enfrentó el proceso fue que uno de los docentes de los grupos le correspondió asistir a un seminario de capacitación en informática que imparte el Ministerio de Educación, el cual tuvo una duración de dos semanas. Esto retrasó la intervención en cuatro sesiones y dificultó aún más desarrollar el taller como se había planificado.
- Otro aspecto o imprevisto que intervino fue la coincidencia de las celebraciones de las fiestas patrias, y aniversario del centro educativo, con las fechas programadas para la realización de los talleres. Al darse la conmemoración de

ambas festividades en algunas ocasiones se debió suspender los talleres y, por ende, se retrasó el estudio.

- En algunas ocasiones la participación de los docentes a cargo de los grupos no fue la esperada. Se esperaba que éstos estuviesen presentes durante el desarrollo del taller para que actuaran como agentes multiplicadores de la propuesta dentro de la escuela, sin embargo, se retiraban del salón de clases, o bien, asumían un papel de simples espectadores, a pesar de que se les invitaba a participar.

CAPÍTULO II
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La investigación realizada posee dos referentes conceptuales, el modelo cognitivo-conductual, que ayuda a comprender lo relacionado a la inteligencia emocional, el proceso de pensamiento racional y emocional y el constructivista psicogenético planteado por Jean Piaget para el análisis del desarrollo humano y el papel de la afectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación se explican ambos referentes.

2.1 Referente Conceptual: Modelo Cognitivo-Conductual

2.1.1.2 Características del Modelo Cognitivo-Conductual

El enfoque cognitivo surgió a mediados de los años cincuenta, pero hoy su expansión es considerable, tanto a nivel teórico como práctico, ya que actualmente las mismas escuelas fundadoras han superado algunas concepciones originales y han adoptado nuevos recursos. La terapia Cognitivo-Conductual puede ser entendida como *“un término que se refiere a las terapias que incorporan, tanto intervenciones conductuales (intentos directos de disminuir las conductas y emociones disfuncionales modificando el*

comportamiento) como intervenciones cognitivas (intentos de disminuir las conductas y emociones disfuncionales modificando las evaluaciones y los patrones de pensamiento del individuo)” (Lega, Caballo & Ellis, 2002, p. 3).

Por tanto, toda terapia se basa en el supuesto de que un aprendizaje anterior produce actualmente consecuencias negativas, por lo que el propósito de ésta será reducir el malestar o las conductas no deseadas desaprendiendo lo aprendido o proporcionando nuevas experiencias de aprendizaje más adaptativas.

De esta forma, las terapias Cognitivo-Conductuales comparten las siguientes suposiciones (Ingram & Scott, 1990 citado por Lega, Caballo & Ellis, 2002, p.3):

- a) Los individuos responden a las representaciones cognitivas de los acontecimientos ambientales en vez de los acontecimientos mismos;
- b) El aprendizaje está mediado cognitivamente;
- c) La cognición media la disfunción emocional y conductual;
- d) Algunas formas de cognición se pueden registrar y evaluar.
- e) La modificación de las cogniciones puede cambiar las emociones y la conducta;
- f) Tanto los procedimientos cognitivos como los conductuales para el logro de cambios son deseables y se pueden integrar en las distintas intervenciones.

Las principales características del enfoque Cognitivo-Conductual, según Ingram & Scott (1990), citados por Lega, Caballo & Ellis (2002, p.23) son:

- Las variables cognitivas constituyen importantes mecanismos causales.
- Los objetivos específicos de algunos procedimientos y técnicas son cognitivos.

- Se realiza un análisis funcional de las variables que mantienen el trastorno especialmente, de las variables cognitivas.
- Se emplean estrategias conductuales y cognitivas en el intento de modificar las cogniciones.
- Se hace total énfasis en la investigación empírica.
- La intervención es de breve duración.
- La intervención es una colaboración que se da entre facilitador y participante.
- Los facilitadores Cognitivo-Conductuales son directivos.

Dicho enfoque involucra técnicas, tanto para la modificación de la conducta como de los pensamientos y emociones disfuncionales, lo que permite abordar de forma apropiada la temática que se pretende analizar en la esta investigación.

Si bien todas las terapias Cognitivas-Conductuales comparten estos supuestos comunes, también existen diferencias entre ellas. En esta investigación se exponen los puntos más importantes de la Terapia Racional Emotiva Conductual (TREC) de Albert Ellis, que fue la primera terapia en desarrollarse y sus aplicaciones para los distintos problemas son numerosas.

La TREC tiene como meta principal asistir a la persona *“en la identificación de sus pensamientos “irracionales” o disfuncionales y ayudarle a reemplazar dichos pensamientos por otros más “racionales” o eficientes que le permitan lograr con más eficacia metas de tipo personal como ser feliz, establecer relaciones con otras personas, etc.”* (Lega et al. 2002, p. 18).

Dentro de la TREC se considera el modelo ABC como un amplio marco de referencia donde se pueden conceptualizar los problemas psicológicos de las personas. Se esquematiza

de la siguiente forma: $A \rightarrow B \rightarrow C$, donde **A** representa los acontecimientos observados por el sujeto, **B** representa "Belief" (creencia) o interpretación del evento observado, y **C** representa las consecuencias emocionales de las interpretaciones (**B**). El modelo ABC, funciona de la siguiente forma:

El acontecimiento activante o "A" es interpretado por el individuo, quien desarrolla una serie de creencias ["Beliefs"] (**Bs**) sobre el mismo. A partir de esas creencias se desarrolla la "C" o consecuencias, que resultarían de la interpretación (o creencias) que el individuo hace de "A". Las consecuencias pueden ser "emocionales", **Ce**, y/o "conductuales", **Cc**. Si las creencias son funcionales, lógicas y empíricas, se consideran racionales (**rB**). Si por el contrario, dificultan el funcionamiento eficaz del individuo, son "irracionales", (**iB**). Según el ABC el método principal para reemplazar una creencia irracional (**iB**) por una racional (**rB**) se denomina refutación, cuestionamiento o debate (**D**) y es, básicamente, una adaptación del método científico a la vida cotidiana, método por medio del cual se cuestionan hipótesis y teorías para determinar su validez (Lega et al. 2002, p. 18).

Al respecto Caballo (1998), refiriéndose a la descripción del ABC, utilizado por la TREC, menciona que "*las perturbaciones emocionales no se crean por las situaciones, sino por las interpretaciones que se hace de esas situaciones*". De lo anterior, se puede afirmar que las personas desarrollan perturbaciones por el manejo inadecuado de sus pensamientos, por tanto el objetivo fundamental es ayudar a los sujetos para que aumenten la autoaceptación y la tolerancia a la frustración, mediante el reconocimiento y eliminación de sus creencias irracionales.

Siguiendo estos lineamientos, conviene mencionar los aportes que hace Beck a este modelo, que fue quien creó la Terapia Cognitiva, y que se fundamenta en los estudios que este autor realizaba al analizar las descripciones que los pacientes hacían de sí mismos y de sus experiencias, observando que adoptaban una posición negativa debido a formas distorsionadas de interpretar la realidad (Beck, 1979 mencionado en Carrasco, 1991).

La importancia del modelo cognitivo de Beck, radica en el planteamiento de que los trastornos emocionales se deben a la distorsión o sesgo sistemático en el procesamiento de la información, es decir, que estos trastornos dependen de la percepción negativa del individuo al enfrentar el contexto y los acontecimientos que le rodean (Carrasco, 1991).

Partiendo de estas premisas, Beck citado por Semerari (2002), elaboró un modelo de intervención clínica activa, breve, focal y de fácil reproducción que, gracias a estas características, se le pudo someter rápidamente a estudios controlados para verificar su eficacia.

Las tesis fundamentales que sustentan este modelo son:

1. Una característica central de los desórdenes psicológicos, la constituye la presencia de un conjunto de esquemas o modelos cognitivos inadaptados que regulan de forma patógena la elaboración de la información.
2. Estos modelos se expresan por medio de los pensamientos automáticos y la imaginación consciente. Así, paciente y terapeuta colaboran juntos para aclarar los esquemas y las tesis inadaptadas que sustentan estos procesos, mediante el análisis de los esquemas de pensamiento que guían la vida actual del paciente y cómo influyen sobre sus vivencias emocionales. A este respecto, la terapia cognitiva estándar obliga a una actitud introspectiva y dirigida al insight,

refiriéndonos -con este término- al proceso que nos ayuda a tener conciencia de los significados personales con los que todo individuo organiza las experiencias correspondientes a sí mismo y al mundo exterior.

3. Los esquemas se expresan en forma de convicciones y creencias y, como tales, se someten al análisis lógico y la verificación empírica. Este método parte de un distanciamiento crítico y apunta hacia una modificación de las tesis inadaptadas que, a su vez, conllevan una corrección en el proceso de elaboración de la información que aligera la sintomatología clínica. De ahí, que la evolución general de la terapia se asemeje al que se lleva a cabo habitualmente en una investigación científica tradicional.

La forma en que se interpretan los acontecimientos diarios y cómo reaccionamos ante ellos depende, en gran medida, de cómo manejemos nuestras emociones y pensamientos. Al trasladar esta idea al contexto educativo y analizar la propuesta de una formación integral en el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario pensar en las emociones, los afectos y la importancia que adquieren éstas en un salón de clases, no sólo entre el grupo de pares, sino en las relaciones afectivas que innegablemente tienen lugar entre profesor-alumno.

La educación emocional propone el aprendizaje y la práctica en el aula de estrategias cognitivas, repertorios de comportamientos, valores, habilidades sociales y técnicas de autocontrol que permitan a los alumnos y alumnas aprender a vivir satisfactoriamente consigo mismos y con los demás. Tener presente los aspectos afectivos y emocionales que surgen en el alumnado, como consecuencia de las interacciones que se dan en el aula y en todo el ámbito educativo nos permite

establecer las bases para una mejor convivencia en el centro y el logro de un óptimo aprendizaje (Blasco, Bueno, Navarro & Torregrosa, 2002, p.04).

De ahí, la importancia de contemplar dentro de la educación panameña la afectividad y su papel crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, remitiéndose a su aspecto más amplio, es decir, la formación integral del alumnado: cognición-afectividad.

2 . 1 . 3 Características del Enfoque Constructivista-Psicogenético de Jean Piaget

Jean Piaget ha sido uno de los autores que ha contribuido enormemente a la educación actual mediante sus estudios sobre la génesis de la inteligencia en el niño. Desde su enfoque psicogenético, ha comprendido muchos elementos del conocimiento tales como: *“el concepto de conservación (masa, peso, volumen,) de espacio, de tiempo, de velocidad, la causalidad, el número, las operaciones de clasificación y el pensamiento hipotético-deductivo del adolescente”* (Méndez, 2010, p. 35).

La inteligencia, Piaget la comprende como *“la capacidad de adaptación, entendiendo las funciones cognoscitivas como una extensión de las funciones biológicas de asimilación y acomodación”* (Méndez, 2010, p.36). Por lo cual, destaca la noción de equilibrio en la que tienen lugar dos procesos: la asimilación y la acomodación. Así, la asimilación psicológica hace referencia a la acción que realiza el sujeto de integrar los nuevos conocimientos a las estructuras mentales que posee; sin embargo esta actividad no

es tan simple, ya que el individuo al momento de percibir la información hace una especie de filtraje, es decir, selecciona sólo el material que le es posible procesar. Cabe señalar, que en esta actividad la persona asume un papel activo y en el desempeño de esa acción nadie puede sustituirlo.

La acomodación psicológica por su parte destaca la integración que hace el sujeto del nuevo conocimiento a la plataforma que ya posee, por tanto se basa en sus experiencias previas para incorporar el nuevo dato a las mismas, y así mismo las enriquece y amplía. De esta manera, el niño conforme crece va construyendo su conocimiento relacionándolo y complementándolo con su diario vivir, por supuesto asimilará y acomodará sólo aquellos datos que sus estructuras mentales sean capaces de procesar. Por tanto, conforme crece éstas van desarrollándose y a su vez el niño va adquiriendo la capacidad de manejar mayor cantidad de información.

Por lo que, Piaget (1973) distingue cuatro estadios del desarrollo cognitivo:

- La inteligencia sensomotriz: esta etapa comprende desde los 0 a los 18 meses de edad aproximadamente. *“A lo largo de ella el niño conquista, mediante las percepciones y los movimientos, todo el universo práctico que le rodea”*

(Méndez, 2010, p.46). En este período el infante logra tener mayor coordinación entre lo que son sus percepciones y los movimientos corporales. Al culminar esta fase el menor debe haber logrado construir la permanencia del objeto, el espacio y el tiempo como esquemas motores de la acción del propio cuerpo. Es indispensable destacar que, a pesar de alcanzar tales logros aún carece de la representación mental de estos esquemas.

- La inteligencia preoperatoria: tiene lugar entre los 18 meses y los 6 a 7 años de edad. En esta etapa el menor logra la representación mental y surge la función simbólica, por lo que ya puede representar unas cosas con otras. Estas expresiones simbólicas cobran mayor fuerza sobre todo con el uso del lenguaje, a través de los juegos, en la imitación diferida y en las explicaciones que el niño comienza a construir sobre sus sueños.

Esta etapa se divide en dos períodos, el primero en que predomina la inteligencia preconceptual y se extiende hasta los cuatro años de edad. Piaget (1973) destaca que en este momento se presentan los preconceptos (mediante el lenguaje del niño) y un tipo de razonamiento transductivo (el pensamiento va de lo particular-particular).

En el segundo período tiene lugar el pensamiento intuitivo y permite *“una coordinación gradual de las relaciones representativas, que conducirá al niño hasta el umbral de las operaciones concretas”* (Méndez, 2010, p.47).

- Etapas de las operaciones concretas: a los siete años aproximadamente, inician las primeras operaciones lógico-aritméticas y espacio-temporales. La estructura de pensamiento adopta un equilibrio móvil (reversibilidad de las operaciones mentales) que le facilitará la superación del egocentrismo y la dependencia perceptual.

Así, el pensamiento operatorio no se apega a los estadios particulares del objeto; puede tomar en cuenta las transformaciones sucesivas que ocurren en determinada experiencia; por otra parte, ya no procede desde un punto de vista particular del sujeto, sino que coordina todos los puntos de vista

que pueden diferir en un sistema de reciprocidades objetivas (Méndez, 2010, p.49).

Por tanto, la aparición de estas estructuras operatorias además de facilitar el aprendizaje también favorece la adaptación social.

- Etapa de las operaciones formales: es la última fase descrita por Piaget e inicia alrededor de los 11 a 12 años y logra su equilibrio a los 14-15 años aproximadamente. Esta se caracteriza por un pensamiento que ya no depende tanto de las manipulaciones que realiza el sujeto, porque ya le es posible realizar deducciones operacionalmente a partir de hipótesis enunciadas verbalmente, lo que Piaget denomina la lógica de las proposiciones.

Estas nuevas estructuras de pensamiento abren la posibilidad de un razonamiento hipotético-deductivo o formal, es decir, que la capacidad crítica del menor se amplía en todos los sentidos. Por lo cual, ya puede cuestionar la información que se le presenta, reconocer sus acciones y analizarlas, su juicio se desarrolla y es más independiente.

En lo que respecta al desarrollo socio-emocional se establecen diferentes estadios, tal y como lo señala un artículo del Programa Nacional de Formación y Capacitación

Permanente del Ministerio de Educación del Perú (s.f.). Así, se tiene:

- a) Estadio impulsivo emocional o centrípeto (0-1 año): este estadio se subdivide entre momentos de *impulsividad motriz pura* (0-3 meses) y se caracteriza por las reacciones meramente fisiológicas y los gritos, el *estadio emocional* (3-9 meses) en el cual aparecen las mímicas y las emociones y finalmente, el de *ejercicios sensorio motores* (9-12 meses).

- b) Estadio sensorio motor proyectivo o centrífugo (1-3 años): se le conoce como el estadio del *establecimiento de las relaciones con el mundo*. Se subdivide en período sensorio motriz (12-18 meses) y se distingue por la exploración que realiza el individuo de su medio circundante mientras que a el segundo período se le denomina como proyectivo (18 meses a los 2-3 años) donde el niño imita, simula apareciendo una inteligencia representativa discursiva.
- c) Estadio del personalismo (3-6 años): trascendental para la formación del carácter. A los tres años se presenta la crisis de la oposición donde el niño toma conciencia de sí e intenta una primera afirmación personal, su percepción y acción son primordialmente afectivas y se inicia el aprendizaje de conductas sociales acordes a su edad. Inicia la independencia progresiva del yo y su actitud de rechazo le permite conquistar su autonomía. A los 5-6 años hace esfuerzos por imitar personajes.
- d) Edad del pensamiento categorial (6-11 años): predomina la actividad de conquista y el conocimiento del mundo exterior y se subdivide en el destete afectivo (6-7 años) que comprende la edad de la razón y la edad escolar donde el poder de la autodisciplina y la atención adquieren una importancia particular. Posteriormente, se presenta la constitución de la red categorial (7-9 años) donde predominan los contenidos concretos y finalmente, el conocimiento operativo racional o función categorial (9-11 años).
- e) Estadio de la pubertad y la adolescencia (11-12 años): tiene lugar la crisis de la pubertad, reaparece el yo corporal y psíquico, se da un repliegue sobre sí mismo y poco a poco se toma conciencia sobre el tiempo.

Para fines investigativos se centrará la atención en la edad del pensamiento categorial, pues es en este período que se ubica la población que interesa al estudio. A nivel general, la propuesta de Jean Piaget enriquece sin lugar a dudas este proceso, ya que al conocer la teoría del desarrollo cognitivo y emocional es posible manejar de forma adecuada los contenidos del programa afectivo y así, lograr un aprendizaje significativo tomando en consideración, tanto la madurez cognitiva como la afectiva de los participantes.

2. 2 Educación Afectiva

2 . 2 . 1 Conceptualización de la Educación Afectiva

El objetivo de la educación siempre ha sido propiciar una formación integral del ser humano sin embargo, ésta por lo general, se ha centralizado en el aspecto cognitivo dejando en el rezago la parte afectiva-emocional. En la actualidad, se habla de una educación completa por ello es fundamental que, el desarrollo cognitivo se complemente con el desarrollo emocional. La educación emocional se refleja por medio de las relaciones interpersonales durante la estadía en el salón de clases, con el clima que se vive en el aula y por supuesto, en el rendimiento académico.

La afectividad ha sido un tema retomado tanto por la psicología cognitiva, como por la psicología de la educación, puesto que hablar de un desarrollo integral de la personalidad incluye también el rescate de las emociones y por tanto, se hace necesario un adecuado manejo y expresión de las mismas. *“A través de las emociones el sujeto expresa gran*

parte de su vida afectiva (alegría, tristeza, celos, ira, miedo...), sin la emoción seríamos máquinas y por tanto insensibles” (González, s.f, p.4).

El control de las emociones es sumamente importante, el ponerse en el lugar del otro, el fomento de una actitud positiva ante el mundo y las cosas son aspectos de la inteligencia emocional que se han soslayado en la educación tradicional, pues se ha colocado como prioridad el desarrollo de las capacidades cognitivas. Se suele plantear que el período lectivo no es suficiente para cubrir la promoción de las capacidades emocionales, ya que se debe cubrir un currículo que primordialmente versa sobre contenidos y ejes temáticos que en ocasiones no coinciden con lo afectivo.

La educación afectiva se realiza de forma natural y espontánea mediante la educación en el entorno familiar, escolar y el proceso de socialización. Por tanto, las emociones tienen un papel muy importante en la vida de un niño, ya que nutren a las situaciones de placer y sirven de motivación para la acción. Las respuestas afectivas tienen relación con todas las esferas de la vida: con los padres, el entorno, el grupo de pares, el aula y los procesos cognitivos.

Por tanto, se puede decir que las emociones acompañan al ser humano toda la vida. *“De hecho puede decirse que vivimos emocionalmente” (Darder, 2001 citado por González, s.f, p.04).* En todas las actividades que realizamos están presentes las emociones así, una situación como las personas que están involucradas nos pueden motivar y hacernos sentir a gusto, o bien, pueden despertarnos emociones contrarias y cohibir nuestro desempeño.

De ahí, lo esencial de la educación afectivo-emocional, la cual puede considerarse como un:

Un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, s.f., p.5).

Tal concepción implica que el aporte que proporcione la inteligencia emocional al desarrollo del sujeto tiene que poseer una aplicabilidad en la vida cotidiana, pues esto determinará en gran medida la forma en que se relaciona con los demás, la calidad de sus interacciones, la satisfacción personal que posea en cuanto a sus logros, la percepción de sí mismo, la capacidad de liderazgo, el autocontrol que ejerza sobre sus emociones y la comprensión de las emociones negativas que los otros le expresen. En definitiva, el nivel de inteligencia emocional que posea será determinante para su bienestar psicológico y social.

Cabe señalar, que la inteligencia emocional también puede considerársele como una medida de prevención primaria inespecífica, pues de algún modo minimiza la vulnerabilidad al desarrollo de conductas desadaptativas, que a la postre, perjudican todas las esferas del individuo y no le permiten un desarrollo integral (Bisquerra, s.f.). Por tanto, la educación emocional constituye una forma de educar para la vida (personal, social, familiar, profesional, entre otros).

Objetivos de la Educación Emocional

Los objetivos generales de la educación emocional pueden resumirse de la siguiente forma:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad de regular las propias emociones.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar una mayor competencia emocional.
- Desarrollar la habilidad para automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.

La consecución de tales objetivos implica un buen conocimiento sobre sí mismo, además la reflexión de la calidad de las relaciones e interacciones que establecemos con los otros. No es una tarea sencilla de realizar, pues se hace referencia al plano personal y privado de las personas y quizás esta sea la razón que ha obstaculizado la implementación de los principios de la educación emocional en los salones de clase, pues se considera que es una labor que le compete exclusivamente al sujeto. Sin embargo, es inherente al desarrollo del ser humano y, por ende, es competencia de la escuela promocionar dicha área, pues se habla de una formación integral y sobre todo de educar para la vida.

2.2.2 Afectividad y Madurez Emocional

Las emociones-sentimientos están presentes desde el nacimiento sin embargo, *“el desarrollo emocional se debe tanto a la acción de la maduración como a la del aprendizaje, operando estos dos componentes juntos y a la vez”* (González, s.f.). El aprendizaje y la maduración están muy relacionados con las emociones-motivaciones-sentimientos-pasiones hasta el punto que es muy difícil determinar en qué medida influye cada uno.

Las diferentes emociones aparecen en el transcurso del desarrollo psicológico del infante y constituyen el vínculo entre los sentimientos, el carácter y los impulsos morales. La mayoría de las emociones básicas aparecen en la infancia y ya para el primer año de vida el niño expresa emociones semejantes a los estados emocionales de los adultos.

El equilibrio afectivo-emocional le permite al menor adquirir una personalidad madura. Este proceso evolutivo requiere de diversos elementos tales como:

- Rasgos Constitucionales: incluye el sistema nervioso central, el sistema nervioso autónomo, sistema glandular, constitución física y capacidad intelectual.
- Desarrollo Psicomotor: contribuye a que el niño amplíe su entorno físico, pues a través de la exploración y el descubrimiento adquiere independencia para moverse y relacionarse con los objetos que le rodean.
- Desarrollo Intelectual: le permite interiorizar, comprender e interpretar los estímulos que recibe del exterior, lo cual favorece el desarrollo de sus estructuras cognitivas.

- **Desarrollo afectivo-social:** en él se promueve el establecimiento de las relaciones con los demás ampliando y enriqueciendo su proceso de socialización. Esto aunado a las interacciones que establece con su grupo familiar, escuela y grupo de pares, los cuales contribuirán a que el sujeto alcance dicha maduración.

El desarrollo de la afectividad se hace indispensable en el crecimiento de los niños máxime que la estructura cognitiva está inevitablemente unida a la afectividad. De hecho, Piaget (1973) en su teoría del desarrollo estipula que ambas son parte indispensable en la vida de los infantes y que poseen un vínculo indisoluble. Por ello, es crucial cultivar la afectividad en el proceso de aprendizaje de los niños, ya que ésta favorece las estructuras cognitivas y ayuda a mejorar la forma en que los menores se relacionan tanto consigo mismo como con los demás.

3. 3 Educación de la Inteligencia Emocional

La teoría de la inteligencia emocional se origina a principios de los años 90 por Jhon Meyer y Peter Salovey, y es entendida como la capacidad que posee la persona para controlar y regular sus propios sentimientos y los de los demás y utilizarlos como vía del pensamiento y la acción. Así, se establecen cinco componentes o dimensiones (Blasco, Bueno, Navarro & Torregrosa, 2002):

1. Identificación de las propias emociones.
2. Control de las emociones según el momento.

3. Capacidad de automotivarse y autocontrolarse.
4. Reconocimiento de las emociones ajenas.
5. Control de las relaciones, habilidad para relacionarse con las emociones de los demás y eficacia interpersonal.

La inteligencia emocional establece habilidades distintas a las académicas, pero que igualmente son necesarias para lograr un mejor aprendizaje, ya que un estudiante con un alto nivel de afectividad tiene la capacidad de motivarse a sí mismo, afrontar las frustraciones con entereza y perseverancia, posee un control adecuado de sus impulsos, proyecta un manejo asertivo de las emociones y el desarrollo de la empatía para con los demás. Todas estas aptitudes favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, caso contrario sucede en aquellos alumnos que carecen de las mismas y, no sólo tendrán un bajo rendimiento académico sino que lo más probable es que sus relaciones con los demás se tornen difíciles y su estancia en el centro educativo adquiera un matiz desagradable.

“Las emociones positivas como el humor y el amor, y las negativas como el miedo, la rabia y la tensión ejercen una poderosa influencia en la persona al momento de aprender” (Ortiz, 2005, p.225). Por esto, es conveniente contemplarlas dentro del proceso de aprendizaje, pues pueden convertirse en una herramienta a favor de la construcción del conocimiento por parte de la población estudiantil.

Dentro de la inteligencia emocional se encuentran dos constructos: la intrapersonal y la interpersonal. La primera tiene que ver con el reconocimiento, manejo y expresión asertiva de las propias emociones, mientras que la segunda hace referencia a la empatía, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, la facultad y competencia de solucionar los

conflictos, la comunicación asertiva y la motivación. Por ello, es vital que se considere estos aspectos en la educación ordinaria, puesto que contribuirán al desarrollo integral del sujeto.

2 . 3 . 1 Educando la Inteligencia Intrapersonal

“La inteligencia intrapersonal es la base para la interpersonal: quien se conoce a sí mismo puede conocer a otros, quien se ama y acepta a sí mismo puede amar y aceptar a otros” (Brites de Vita & Almoño de Jenichen, 2003, p.49). Por tanto, dicha inteligencia faculta al individuo para tener la capacidad de encontrarse consigo mismo, pero partiendo de un modelo realista y preciso que sea el eje que le ayuda a desenvolverse eficazmente en la vida.

Las personas, en este caso los alumnos, que tienen inteligencia intrapersonal son aquellos que son capaces de descubrir lo que es apropiado para desarrollarse, además reconocen sus talentos, intereses, aptitudes, virtudes, así como; sus defectos y limitaciones. El ser empático con uno mismo implica, comprender los propios sentimientos, pensamientos y acciones. Una vez que se es capaz de reconocerlos es posible manejarlos, es decir, se realiza un control de impulsos y se asume la responsabilidad de las propias decisiones y con ello también, aumenta la capacidad de elección.

El ser humano que se conoce a sí mismo e identifica los recursos personales que posee, tiene la oportunidad de plantearse metas realistas acordes a las posibilidades de logro y el poder hacer todo lo necesario para alcanzarlas. Estas intenciones se traducen en acciones que contemplan la planificación de los pasos a seguir, jerarquizar lo urgente e importante, posponer lo que se desea a lo que conviene, organización del tiempo y disciplina (Brites de Vita & Almoño de Jenichen, 2003).

El desarrollo de tal inteligencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje es primordial, pues el estudiante que se conoce y confía en sí mismo es capaz de identificar sus fortalezas y debilidades en cuanto al estudio y sus relaciones interpersonales (relación docentes-compañeros de clases). Contar con esta información le facilita la identificación de aquellas estrategias que deberá tomar en consideración para superar las posibles barreras que se le puedan presentar en ese acceso al conocimiento además, de asegurar el nivel de satisfacción con la labor que está haciendo y que redundará en su propio beneficio.

Un estudiante que se siente motivado, le encuentra el sentido útil a lo que aprende y esto le llevará a establecer metas a corto, mediano y largo plazo con muchas posibilidades de éxito académico, pues tiene control sobre sí mismo, reconoce sus intereses y es empático consigo mismo. Igualmente, tiene la disposición de manejar asertivamente sus emociones y emplear este autocontrol en su favor, es decir, tanto en el ámbito personal como en su interacción con el grupo de pares.

2 . 3 . 1 Educando la Inteligencia Interpersonal

“La inteligencia interpersonal es la capacidad para comprender y comunicarse con los demás, teniendo una alta percepción de lo que los motiva, su temperamento, cómo se sienten, cómo operan” (Ortíz de Maschwitz, 2005, p.231), es decir, la persona cuenta con la habilidad para establecer contacto con los demás, relacionarse, interactuar además; puede comprender sus sentimientos, pensamientos, interpretar su conducta y captar sus estados de ánimo.

Los sujetos con esta inteligencia poseen flexibilidad para entender otros puntos de vista, asumen diferentes roles dentro de un grupo y se comunican de forma efectiva, lo cual se refleja en la expresión clara de los mensajes y una interpretación precisa de los mismos. Además, son personas sensibles a los sentimientos y situaciones de los otros, se preocupan por los problemas socioculturales de su país y pueden comprender y convivir con múltiples culturas.

Dentro del salón de clases son empáticos, contagian alegría y humor al grupo. Debido a su asertividad y aptitud de observación son los primeros en percatarse de las dificultades de sus compañeros e intentan ayudarlo. Asumen un rol de líder en donde se encuentran y su grado de influencia en las opiniones de los demás es alto, por lo cual es indispensable guiarlos para que su intervención sea positiva y se fomenten interrelaciones de valor en el aula y por ende en el centro educativo donde se encuentren.

De ahí, que la relación que posee esta inteligencia, con el acto mismo de aprender sea tan estrecha, pues para educar es necesario la interacción entre las personas. Cuando se

inicia el proceso de aprendizaje no se da en el vacío ni en forma aislada, constituye un encuentro entre diversas formas de pensamientos, diferentes experiencias de vida, múltiples maneras de comunicarse y, por ende, de relacionarse.

El salón de clases es diverso en todos los sentidos, pero en dicha variedad es que radica la esencia del aprendizaje, pues somos seres sociales producto de los cambios y procesos de evolución en que ha estado inmersa sociedad; condición que es sinónimo de aprehender.

2. 4 Conceptualización de las Emociones

“Las emociones constituyen un mecanismo de alarma que salta en nuestro interior cada vez que se presenta un peligro o cuando es necesario resolver una situación crítica... la emoción como sistema defensivo, toma el control y decide acciones que son ejecutadas impulsivamente; en estas decisiones no participan la voluntad y la razón” (Pérsico, 2007, p.25). Es la reacción que tenemos cuando estamos frente a un peligro por ejemplo, ante la sensación de calor el cuerpo responde con huir, pues teme quemarse además, experimenta sensaciones como aceleración del ritmo cardíaco, palidez, entre otros.

Durante la evolución del hombre las emociones, no es que hayan variado de forma significativa, sin embargo, a través de las normas sociales establecidas éste se ha visto en la responsabilidad de estudiarlas. De esta manera, es que se ha propiciado el autocontrol

de los impulsos, pues ante una agresión, por ejemplo no es aceptado que se responda de la misma forma con violencia, se parte del hecho de que el ser humano a través de su inteligencia y razonamiento es capaz de encontrar otras formas de solucionar el conflicto, es decir, asertivamente.

La influencia que ejercen las emociones en los diferentes aspectos de la vida ha sido objeto de estudio desde hace varias décadas y especialmente, a partir de las aportaciones de Daniel Goleman sobre la Inteligencia Emocional, quien tomó en consideración las nociones de Inteligencia Interpersonal e Inteligencia Intrapersonal de Howard Gardner (1983). Así mismo, en las investigaciones de la neurociencia se ha probado los estrechos lazos que unen las emociones con el conocimiento.

“Las emociones positivas como el humor y el amor, y las negativas como el miedo, la rabia y la tensión ejercen una poderosa influencia en la persona en el momento de aprender” (Ortiz de Maschwitz, 2005, p.225). De ahí la importancia, que se procure un ambiente que fomente la expresión asertiva de las emociones y un uso adecuado de las mismas para el favorecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al partir de esta premisa se hace necesario no sólo procurar dicha manifestación, sino conocer su clasificación y el papel que desempeñe en la educación emocional.

Si bien es cierto, cada emoción contribuye a resolver un determinado tipo de problema que amenace la supervivencia y logre inhibir las reacciones ante estímulos irrelevantes, existen emociones básicas que cumplen objetivos muy específicos. A continuación se mencionan y se explica la función que desempeñan:

- **Ira:** tiene lugar cuando se experimenta una sensación de amenaza tanto física como psicológica. Además, a nivel orgánico esto provoca que se acelere el

ritmo cardíaco y la secreción de ciertas hormonas como catecolaminas y adrenalina, tales sensaciones preparan el cuerpo para la lucha, la huida y el estar alerta ante los estímulos amenazantes. De allí se desprende que, por estar atento ante la situación de alarma, interese más actuar primero y luego, pensar o sentir (Pérsico, 2007). Para hacer referencia a esta emoción se pueden mencionar los siguientes términos: furia, ultraje, cólera, indignación, aflicción, irritabilidad, hostilidad y, en casos extremos violencia y odio patológicos.

- **Miedo:** se presenta ante situaciones que son percibidas como peligrosas o que amenazan nuestra integridad. El hombre suele padecer miedos instintivos que le salvaguardan y por el contrario, miedos más enigmáticos que le paralizan y lo inhabilitan para la acción (Pérsico, 2007). Cuando esta emoción tiene lugar las pupilas se dilatan, la sangre se retira del rostro y se concentra en los miembros inferiores a fin de facilitar la huida y en los miembros superiores para acceder a la defensa. En algunos momentos también el cuerpo puede paralizarse, pero esto responde al análisis de cuál es la mejor vía de escape, o las posibilidades que existan para hacerle frente a la amenaza. Algunas formas de referirse a esta emoción son: ansiedad, preocupación, inquietud, cautela, incertidumbre, pavor, terror y en un nivel psicopatológico, fobia y pánico.
- **Sorpresa:** se manifiesta ante sucesos inesperados y genera una inquietud momentánea que permite la observación visual y auditiva. Su gesto característico es el levantamiento de cejas, que permite la ampliación del campo visual para la recopilación de información y de esta forma determinar las acciones a seguir. Se describe como un estado fugaz e imprevisible que

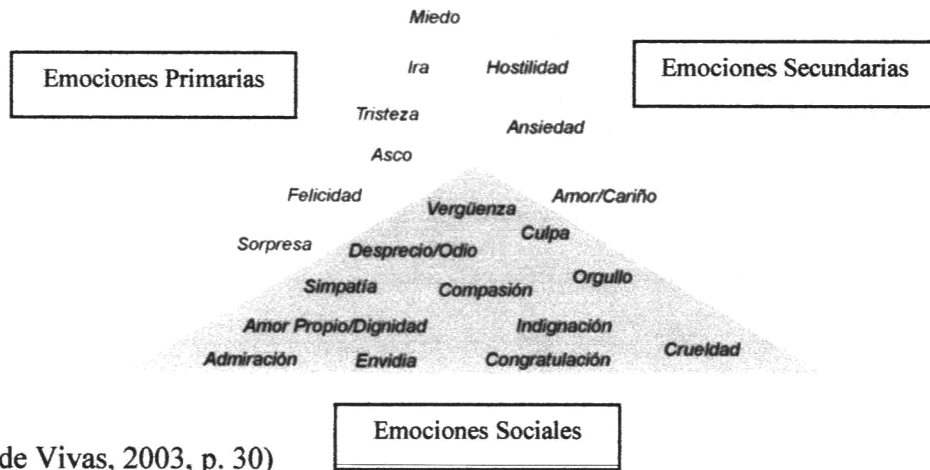
genera sentimientos positivos o negativos como: amor, miedo, alegría, entre otros. Entre las denominaciones que hacen referencia a la misma se citan: conmoción, asombro y desconcierto.

- **Alegría:** *su función principal es aumentar la actividad de la zona cerebral encargada de reprimir los sentimientos negativos dejando las preocupaciones* (Pérsico, 2007, p.28). Se distingue porque produce una sensación de tranquilidad que le permite al cuerpo reponerse de otras emociones perturbadoras y, le facilita la realización de diferentes tareas, ya que disminuye las emociones que mantienen el cuerpo en estado de alerta. Los conceptos que se emplean para referirse a ella son: felicidad, alivio, contento, dicha, deleite, diversión, orgullo, satisfacción, entre otras.
- **Amor:** *genera efectos que abarcan todo el cuerpo proporcionando un estado de calma, satisfacción y relajación que favorecen la convivencia, factor que ha sido esencial para la supervivencia de la especie humana* (Pérsico, 2007, p.29). Los términos que se emplean para señalar dicha emoción son: aceptación, simpatía, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración y ágape (amor espiritual).
- **Tristeza:** disminuye el funcionamiento del metabolismo corporal generando una reducción de las energías y, habilidades lo que ocasiona que la persona se encierre en sí misma, deje de salir y llore. En la mayoría de las ocasiones la tristeza sobreviene debido a pérdidas importantes y la actividad diaria o normal se ve reducida, por lo cual el organismo es vulnerable ante cualquier peligro y la superación de la pérdida y la planificación de acciones para el futuro se ven

limitadas momentáneamente. Algunas formas de denominar esta emoción son: congoja, pesar, melancolía, pesimismo, pena, autocompasión, soledad, abatimiento, desesperación y en casos patológicos, depresión grave.

Las emociones mencionadas anteriormente son las que pueden catalogarse como básicas, pues son reconocidas en toda cultura, es decir, se les puede considerar universales. De las mismas, se derivan muchas más como lo son: el temor, el placer, la vergüenza y el disgusto, pero en realidad todas ellas pueden enmarcarse dentro de las ya citadas inicialmente.

Tipos de Emociones



2 . 4 . 1 El papel de las emociones, los pensamientos y las acciones en la afectividad

“La afectividad, la conducta y el pensamiento deben entenderse como componentes inextricables de la inteligencia. Para que la acción y el pensamiento tengan sentido, deben ser guiados por la finalidad o el deseo (a saber, el afecto). Sin afecto, ni la conducta ni los símbolos tienen sentido alguno” (Greenspan, 1998, p. 15 citado por Vivas, Gallego & González, 2007, p.18).

Todos los acontecimientos que se experimentan generan sensaciones, sentimientos y, por ende, una serie de percepciones, que en algunas ocasiones podría creerse que desorganizan la actividad mental, sin embargo, esta percepción es errónea, pues por el contrario los estados emocionales intensos estimulan la inteligencia y colaboran a que el sujeto priorice los procesos de pensamiento. Por tanto, la manifestación de las emociones, en lugar de interrumpir el pensamiento lógico lo agiliza.

Una vez que se pueda lograr el conocimiento de las emociones y el proceso que siguen nuestros pensamientos (metacognición), el sujeto puede percatarse de la diferencia que existe entre sentir una emoción y ser consciente de lo que se está sintiendo y cómo esto influye en el accionar de cada cual. Para realizar esta observación es necesario examinar los juicios que poseemos, sintonizar nuestros sentimientos, saber cuáles son nuestras intenciones y prestar atención a nuestros actos, porque las emociones, los pensamientos y las acciones se encuentran estrechamente relacionados constituyen la afectividad y no pueden concebirse aisladamente.

Lo anterior nos indica que toda circunstancia generará en nosotros una emoción y por sutil que ésta sea producirá una serie de pensamientos internos que determinarán en gran medida como debe ser el actuar, por lo que es indispensable prestarle la debida atención a las emociones en nuestra vida, sobre todo si estamos hablando de niños en proceso de desarrollo y aprendizaje.

2 . 4 . 2 Definición de Autoconciencia Emocional

La inteligencia emocional comienza con la autoconciencia, la cual puede comprenderse como *“la atención continua a los propios estados internos, esa conciencia autorreflexiva en que la mente se ocupa de observar e investigar la experiencia misma, incluidas las emociones”* (Goleman, 1996 citado por Vivas, et. al. p.31). En consecuencia, la autoconciencia emocional es la conciencia de los propios estados internos, recursos e intuiciones. Es la destreza de reconocer las propias emociones y los efectos que pueden producir a nivel físico, en el comportamiento y los pensamientos. Los sujetos que poseen esta capacidad pueden identificar lo que están sintiendo y la razón o el porqué de ello, comprenden la relación inherente: sentimientos, pensamientos, palabras y acciones, además la injerencia que tienen éstas en las decisiones que toman y saben expresarlas asertivamente (Vivas, et. al. 2007).

La clave de la autoconciencia está en sincronizar la abundante información que se percibe a través de las sensaciones, sentimientos, valoraciones, intenciones y acciones,

pues dicho procesamiento facilita la comprensión de cómo nos comportamos, cómo respondemos, cómo nos comunicamos y cómo funcionamos en diferentes situaciones. El apropiarse de un alto grado de autoconciencia emocional permite al individuo desenvolverse mejor en todas las áreas de la vida en especial en el estudio, la enseñanza y el aprendizaje.

La autoconciencia emocional en el área educativa es sumamente importante, ya que, además de las reacciones físicas los seres humanos experimentan reacciones cognitivas que al presentarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje pueden dar como resultado: emociones angustiantes, falta de concentración, conducta motriz, bloqueo de procesos de pensamiento (olvido, confusión), entre otros. En tal caso de que dichas manifestaciones no sean manejadas asertivamente pueden generar problemas de aprendizaje o conducta que a la postre afectará no sólo el rendimiento académico del estudiante, sino su óptimo proceso de aprendizaje.

2 . 4 . 3 Descripción del proceso de autorregulación emocional y las competencias de afrontamiento

“La autorregulación es la habilidad para gestionar las propias acciones, pensamientos y sentimientos de forma adaptativa y flexible tanto en contextos físicos como sociales. Un nivel óptimo de autorregulación contribuye a la sensación de bienestar, autoeficacia o confianza en sí mismo” (Saarni, 1997 citado por Abarca, 2003,

p.14). De esta forma, el sujeto adopta la disposición de descentralizar la atención del estímulo que produce la emoción enfocándola hacia otros objetos, personas o pensamientos y así, poder mantener niveles tolerables de emocionalidad y estabilidad a nivel orgánico.

Cabe señalar, que la autorregulación es una competencia básica del desarrollo humano, en la cual intervienen factores madurativos, psicológicos y factores interactivos. Si bien es cierto, que ésta comienza a gestarse desde los primeros años de vida, es en los años preescolares y escolares cuando se produce un mayor progreso en ella. Con la adquisición del lenguaje el infante adquiere la habilidad de generar estrategias autorreguladoras, pues en la medida en que su nivel de comprensión y expresión aumenta puede regular las emociones, hablando consigo mismo o modificando sus objetivos. Asimismo, el lenguaje le permite describir su estado interno y por supuesto los adultos pueden orientarle en cuanto al uso de estrategias de afrontamiento. Dada la corta edad que poseen, los encargados en este proceso asumen el papel de mediadores (Ortiz, 2001 citado por Abarca, 2003).

Igualmente, la capacidad de autorregulación está estrechamente relacionada con el establecer de forma exitosa los vínculos, pues los niños que pueden regular su activación emocional negativa, en los contactos sociales establecen con mayor frecuencia interacciones positivas demostrando una mayor tolerancia a la frustración, control de la agresividad y más comportamientos de tipo prosociales (Block & Block, 1980 citado por Abarca, 2003). Por tanto, el hecho de regular las emociones es opuesto al de reprimir, ya que se expresan de forma asertiva respetando el sentir de los demás.

En lo concerniente al afrontamiento puede definirse como " *los esfuerzos cognitivos y conductuales para gestionar demandas específicas externas o internas que sean percibidas como excesivas para los recursos del individuo* " (Brenner & Salovey, 1997 citado por Abarca, 2003, p.29). Por tal razón, es un proceso que posee dos componentes principales: por un lado las fuentes de estrés y por el otro las estrategias de modo que los recursos se movilizarán para regular la alteración emocional y buscar una solución al problema. La eficacia de este proceso estará determinada por el abanico de estrategias con que cuenta el menor y la destreza para seleccionar éstas en función de las demandas de los diferentes causantes de estrés.

Conforme el niño crece mejora sus facultades de afrontamiento ante situaciones estresantes y desarrolla la forma adecuada de emplear estrategias dirigidas cognitivamente. Algunas de las estrategias más empleadas por ellos son: la solución de problemas, la búsqueda de apoyo (ayuda y consuelo), estrategias de distanciamiento, estrategias que llevan a la interiorización de las emociones (echarse la culpa a uno mismo, ansiedad, preocupación) y estrategias que conducen a la exteriorización de las emociones (culpar a otros o manifestar conductas agresivas). De igual forma, cuando no se posee control sobre el acontecimiento las más usadas son: la distracción cognitiva, la reestructuración del contexto o los sentimientos, la búsqueda de información para entender el suceso, la evasión del acontecimiento estresante, la negación de los sentimientos y la disociación de la situación (Saarni, 1997 citado por Abarca, 2003).

En lo que respecta a las estrategias cognitivas éstas son aprendidas por medio del modelaje y promovidas mediante el desarrollo cognitivo. A medida que aumenta la edad se incrementa la comprensión de las experiencias emocionales propias y ajenas, lo cual

facilita la interpretación de los acontecimientos socioemocionales. De la misma manera, se amplía la capacidad para describir las emociones que se están experimentando, entender el porqué de las mismas, la habilidad para manifestarlas, discriminar el estado emocional propio y el de los demás así como el conocimiento de los roles culturales en cuanto a la expresión de las emociones.

2 . 4 . 4 Desarrollo de las Habilidades Sociales

La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1993, p. 06 citado por Vivas, et. al. p. 46).

Desde esta perspectiva, las habilidades sociales pueden asociarse con comportamientos emocionales o conductuales que se originan en las relaciones interpersonales y son aceptados socialmente en una cultura específica. Es así que, una conducta que es aceptada en un contexto determinado en otro puede ser rechazada, es decir, estas formas de proceder son aprendidas para relacionarse socialmente y pueden mejorarse a través de los años mediante la experiencia y el aprendizaje.

Las habilidades sociales son muy importantes para la interacción, ya que permiten relacionarnos con los otros, crear nuevas relaciones, reforzar las existentes y compartir sentimientos tan influyentes como el afecto. También, facilita la expresión de las necesidades y la resolución de problemas si es el caso, ya que es posible manifestar lo que se desea y lo que no, defender los derechos propios y ajenos, expresar opiniones y enfrentar críticas y hostilidades.

En sí, las habilidades sociales hacen referencia a la capacidad que se posee para interactuar con los otros como por ejemplo, pedir un favor, comunicar lo que sentimos, realizar actividades sencillas por sí solos, resolver conflictos con amigos o familiares, entre otros. Algunas veces suele creerse que la simpatía, la amabilidad o la facilidad para establecer contactos sociales son innatas, sin duda, pueden aprenderse y esto se realiza durante toda la vida en especial, en la época de la infancia porque es la etapa por excelencia en la que aprendemos a relacionarnos con los demás (Vivas, et. al, 2007).

Según Goleman (1999) las habilidades sociales poseen siete elementos:

1. *La comunicación:* es la forma directa a través de la cual podemos emitir mensajes claros y convincentes. La persona que posee esta habilidad sabe expresar y recibir un mensaje, a la vez identifica las emociones presentes en el intercambio de información e implementa una escucha activa y es muy ágil al momento de expresar su punto de vista o criterio.
2. *La capacidad de la influencia:* son personas persuasivas, es decir, por su habilidad en la forma de expresar las ideas logran convencer a los demás, y rápidamente obtienen consensos y apoyo.

3. *Liderazgo*: son características que poseen algunas personas que los facultan para dirigir a los individuos y a los grupos. Los sujetos que tienen esta destreza motivan a quienes están a su alrededor y los enfocan a trabajar por una meta o beneficio en común.
4. *La catalización del cambio*: es disponerse a iniciar o enrumbar cambios sustanciales. Las personas con esta habilidad incitan a la transformación, desafían lo establecido, involucran a los demás en la propuesta y sirven de modelo a otros para cambiar.
5. *La resolución de conflictos*: es la capacidad de negociar y resolver los conflictos. Las personas con esta habilidad pueden lidiar con personas difíciles y resolver situaciones tensas con diplomacia, identifican los problemas, evalúan los desacuerdos y buscan el modo de que se solucionen de forma tal que todos resulten satisfechos.
6. *La colaboración y la cooperación*: es la habilidad de trabajar en conjunto de manera cooperativa y colaborativa en pro de lograr un bien común.
7. *Las habilidades de equipo*: es la capacidad de promover la unificación de grupo para alcanzar metas específicas. Por tanto, estas personas están enfocadas en cultivar valores como el respeto, la disponibilidad y la colaboración además, de despertar la participación, el entusiasmo y la construcción de una identidad y unidad grupal.

2 . 4 . 5 La importancia de la Empatía en las Relaciones Interpersonales

“La empatía es la capacidad para percibir el mundo interior emocional y vivencial de otras personas, por tanto, es la raíz de la comunicación emocional y de las relaciones positivas con los otros” (Vivas, et. al. 2007, p.55). Un individuo empático puede comprender los sentimientos, necesidades y preocupaciones de las demás personas.

Goleman (1999) expresa cuatro componentes de la empatía:

1. *La comprensión de los demás:* es la habilidad de percibir los problemas de los demás e interesarse sinceramente por sus tensiones. Las personas con esta competencia permanecen atentos al dolor ajeno, son sensibles ante la situación del otro, comprenden los puntos de vista de los demás y procuran ayudarles basándose en la comprensión de sus necesidades y preocupaciones.
2. *La orientación hacia el servicio:* los sujetos con esta habilidad reconocen y procuran satisfacer las necesidades de los otros, por lo cual le brindan su ayuda desinteresadamente y se colocan en el lugar de la persona, es decir, se ponen en sus zapatos.
3. *El aprovechamiento de la diversidad:* los sujetos con esta capacidad perciben la diversidad como una oportunidad, por lo cual se relacionan con personas de diferentes estratos y grupos, procuran comprender sus puntos de vista y afrontan los prejuicios y la intolerancia.
4. *La conciencia política:* es percatarse inmediatamente de las corrientes emocionales y de poder existentes en un grupo. A las personas con esta

capacidad les es fácil intervenir en las relaciones de poder, identifican las redes sociales más importantes y comprenden la realidad, tanto interna como externa de una organización o grupo.

CAPÍTULO III
ASPECTOS METODOLÓGICOS

CAPÍTULO III

ASPECTOS METODOLÓGICOS

3. 1 Tipo de Estudio y Metodología

En el campo de las Ciencias Sociales existen diferentes enfoques para llevar a cabo una investigación, los cuales se definen de acuerdo a las características específicas de los estudios. En, esta investigación se empleó el Modelo Mixto, porque *“constituye el mayor nivel de integración entre los enfoques cualitativo y cuantitativo, donde ambos se combinan durante todo el proceso de investigación”* (Hernández, Fernández & Baptista, 2003, p.21). La utilización de este modelo agrega complejidad, al mismo tiempo, que enriquece el proceso, pues contempla las ventajas de ambos enfoques.

El enfoque cuantitativo se empleó para el análisis de los resultados obtenidos en el pre test y en el post test, es decir, para la construcción de los deciles y la descripción de la muestra mientras que el enfoque cualitativo, el cual predominó en la investigación, se utilizó para la construcción de las categorías y su posterior análisis, pues de esta manera fue posible responder a los objetivos que se planteó el estudio.

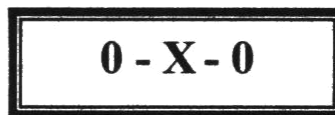
En lo que respecta al enfoque cuantitativo, el estudio que se realizó fue de tipo explicativo, el cual va *“más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; están dirigidos a responder las causas de los eventos, sucesos y fenómenos físicos o sociales”* (Hernández et al, 2003, p.126). Por

lo cual, la idea es explicar por qué ocurre un fenómeno y las condiciones en las que surge, o bien, la relación que se puede presentar entre dos o más variables.

La investigación parte de un diseño cuasiexperimental, estos diseños comprenden *“aquellas situaciones sociales en que el investigador no puede presentar los valores de la variable independiente a voluntad ni puede crear los grupos experimentales por aleatorización pero sí puede introducir algo similar al diseño experimental en su programación de procedimientos para la recogida de datos”* (Campbell & Stanley, 1973 citado por Hidalgo & Reyes, s.f).

Por lo cual, esta investigación parte de este diseño específicamente, el de un solo grupo con pre prueba y post prueba. En el mismo el grupo es comparado consigo mismo. Es mejor que si se utilizara un solo grupo y sólo post prueba, ya que se establece una línea base previa al establecimiento del tratamiento.

Dicho diseño se grafica del siguiente modo:



Donde:

- **O**: pre-test (Test de la Dama de Fay y Prueba aditiva de suma y resta).
- **X**: tratamiento (Programa de Educación Emocional).
- **O**: post-test (Test de la Dama de Fay y Prueba aditiva de suma y resta).

Por su parte en el enfoque cualitativo se utilizó el paradigma investigación – acción en su modalidad participativa que se caracteriza *“por un conjunto de principios, normas y procedimientos metodológicos que permiten obtener conocimientos colectivos sobre una*

determinada realidad social. Su característica fundamental es la adquisición colectiva de conocimientos, su sistematización y su utilidad social” (Barrantes, 2003, p.157).

En este enfoque, los participantes se convierten en protagonistas, asumiendo un papel activo que propicia el aprendizaje y el desarrollo personal; además, se incentiva en ellos constantemente la autocrítica y, por ende, la construcción conjunta del conocimiento.

El objetivo final radica en promover la autogestión en el grupo meta, pues a medida que transcurre el proceso se favorece la toma de conciencia principalmente, en lo que respecta a sus habilidades y recursos propios; obteniéndose como consecuencia un mejoramiento en el estilo de vida de las personas, sobre todo a partir de experimentar en *“carne propia”* los efectos de los temas que se han estudiado y retomando lo aprendido, lo cual conlleva a un mayor desenvolvimiento como seres humanos (Álvarez-Gayou, 2004).

3.2 Categorías de Análisis

De acuerdo al desempeño y comportamiento de los estudiantes durante la realización de las seis sesiones del taller, se establecieron tres categorías emocionales, las cuales describen el nivel afectivo-emocional en que los estudiantes se encontraban antes, durante y después de su participación en el taller. Esta categorización se realizó a partir de los objetivos propuestos, la observación y el análisis que se hizo en el transcurso de la

propuesta. Como consecuencia, el presente proceso de investigación define las categorías del siguiente modo:

3. 2. 1 Programa de Educación Emocional

El programa de educación emocional para este estudio consistió en diseñar unos talleres con diferentes actividades que estaban dirigidas al desarrollo de la afectividad a través de la inteligencia intra e interpersonal. Por tanto, se comprende cómo los talleres que se construyeron para trabajar con los niños y en los cuales se abarcaron temas relacionados al reconocimiento de las emociones, su autorregulación, el empleo de estrategias de afrontamiento, el desarrollo de habilidades socio-emocionales como la empatía y finalmente, el manejo y expresión asertiva de la emociones. Todo lo anterior contribuiría a un incremento del bienestar subjetivo de los niños participantes.

3.2.2 Emociones

Las emociones en este proceso se comprendieron como un estado de ánimo o un sentimiento. También como una forma de reaccionar ante una situación adversa o que sea considerada por la persona como amenazante y desbordante de sus recursos. Dentro de este proceso se consideraron seis emociones básicas: ira, miedo, sorpresa, alegría, amor y

tristeza, las mismas fueron identificadas por los niños mediante las reacciones físicas que se generaban en el cuerpo, los gestos faciales y las acciones que se manifestaban como producto de la emoción que se experimentaba. Por ejemplo, ante el miedo el pulso se acelera, o bien, la persona se puede paralizar.

3.2.3 Autoconciencia Emocional

En esta investigación se define la autoconciencia emocional como la capacidad que desarrolla la persona para identificar lo que está sintiendo y la razón de ello, por tanto comprende la relación sentimientos, pensamientos, palabras y acciones; además de la injerencia que éstas poseen en las decisiones que se toman y la forma en que se expresan. Por lo cual, el sujeto aprende a auto observarse e identificar sus emociones y la influencia que ellas tienen en sus pensamientos y cómo determinan sus acciones. Ésta se reconoció por la forma en que los menores manejaban sus emociones y la expresión que hacían de las mismas, es decir, si era asertiva o no.

3.2.4 Autorregulación emocional y competencias de afrontamiento

La autorregulación emocional para este estudio es la capacidad de controlar, sin reprimir, las emociones, es decir, el individuo descentraliza la atención del estímulo que

produce la emoción enfocándola hacia otros objetos, personas o pensamientos y así mantiene niveles tolerables de emocionalidad y estabilidad orgánica. De ahí, la importancia de las estrategias de afrontamiento que se empleen, ya que éstas serán determinantes al momento de enfrentar las situaciones adversas permitiendo así, la movilización de recursos para la regulación de la alteración emocional y la búsqueda de una solución asertiva al problema.

Esta habilidad se percibió por el control que ejercían los estudiantes de sus emociones, es decir, la observación del proceso: identificar la emoción, reconocer los sentimientos y pensamientos que le generaban y la búsqueda de posibles alternativas para manejarla y expresarla asertivamente.

3.2.5 Habilidades Socio-emocionales

Se comprende como el conjunto de comportamientos emocionales o conductuales que se suscitan en las relaciones interpersonales y que son aceptados socialmente en una cultura determinada. Por tanto, incluye la expresión de sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de forma adecuada o asertiva, es decir, se comunica pero respetando el criterio de los demás.

Dentro de las habilidades socio-emocionales podemos citar la empatía que es la capacidad que tiene una persona de comprender los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los demás. Dicha capacidad se observó en los participantes en la

3.2.7 Bajo nivel de autocontrol emocional

“El control de las emociones supone poseer una serie de habilidades que permitan a la persona hacerse cargo de la situación, tomar decisiones entre alternativas posibles y reaccionar de manera controlada ante los diversos acontecimientos de la vida” (Vivas, et. al. 2007, p. 31). Razón por la que, un bajo nivel de autocontrol emocional implicaría la carencia de las habilidades mencionadas anteriormente y que ante una situación adversa no se puedan manejar las emociones resultantes y sean expresadas de manera no asertiva.

3.2.8 Desarrollo de Autoconciencia Emocional

La inteligencia emocional comienza con la autoconciencia, la cual puede comprenderse como *“la atención continua a los propios estados internos, esa conciencia autorreflexiva en que la mente se ocupa de observar e investigar la experiencia misma, incluidas las emociones”* (Goleman, 1996 citado por Vivas, et. al. p.31). Por eso decimos que la autoconciencia emocional es la conciencia de los propios estados internos, recursos e intuiciones. Es la acción de reconocer las propias emociones y los efectos que éstas producen a nivel físico, el comportamiento y los pensamientos. Los sujetos que poseen esta capacidad pueden identificar lo que están sintiendo y la razón de ello, comprenden la

relación sentimientos, pensamientos, palabras y acciones, la injerencia que poseen éstas en las decisiones que tomen y saben expresarlas asertivamente (Vivas, et. al. 2007).

Así, en la investigación los niños manifestaban la autoconciencia emocional cuando eran capaces de reconocer sus sentimientos (alegría, tristeza, enojo), cuando señalaban que se debía recordar la fórmula emocional sentir-pensar-actuar y cuando tomaban conciencia de que no se estaban comportando y que debía buscar soluciones a dichos problemas pero conversando y no peleando o gritando.

3.2.9 Expresión Asertiva de las Emociones

Hace referencia a cuando se expresan las ideas, los pensamientos, las preferencias u opiniones; además del hacer valer los propios derechos de una forma clara, directa, honesta, apropiada, sin agredir y respetando los derechos de las demás personas (Vivas, et al.2007). De esta forma, expresar asertivamente las emociones significa manifestar los sentimientos y deseos ya sean positivos o negativos de una forma eficaz, sin negar o menospreciar los derechos de los otros y sin crear o sentir vergüenza. También incluye el autorespeto y la seguridad que se transmite en las acciones, pues se expresa lo que se siente al tiempo que se respeta el criterio ajeno, aunque no se comparta.

En el caso de los niños participantes el manejo y expresión asertiva de las emociones se evidenciaba cuando buscaban la vía del diálogo para la solución de problemas, en el momento que le recordaban a sus compañeros que debían guardar la compostura y

respetar las reglas establecidas al interior del grupo y finalmente, cuando todo el grupo reconocía que no era merecedor de los premios estipulados por el buen comportamiento y asumían las consecuencias de dichas acciones. Asimismo, al expresar que olvidaban la fórmula emocional (sentir-pensar-actuar) y que no estaban pensando sino sintiendo y actuando y que no debía ser así.

3.3 Población

La población que formó parte de este estudio la componían dos grupos de estudiantes de quinto grado de la Escuela Primaria de Progreso, los cuales, para efectos del análisis cuantitativo de los datos se unieron en un solo grupo, mientras que para el área cualitativa se contemplaron de forma independiente. Los grupos que participaron estaban conformados por un total de 40 estudiantes. La edad promedio oscilaba entre los 10 a 12 años aproximadamente, del total de los alumnos, 15 correspondían al sexo femenino y 25 pertenecían al sexo masculino.

# Sujetos	Niñas	Niños	Edades	Nivel 5 B	Nivel 5 C
40	15	25	9 - 12 años	22	18

3.3.1 Muestra

Se trata de una muestra no probabilística, pues *“la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra”* (Hernández et al, 2003, p.305). Según el diseño que se utilizó en la investigación y los objetivos, este tipo de muestra es el más indicado. En cuanto a los criterios de selección se establecieron los siguientes:

3.3.2 Criterios de Inclusión

- Niño / niña que tenga una edad comprendida entre los 9 y 12 años.
- Saber leer y escribir, ya que se requiere de dichas habilidades para realizar los diversos ejercicios que se proponen en el programa.

3.3.3 Criterios de Exclusión

- Edad inferior a los 9 años y superior a los 13 años, pues los sujetos deben ubicarse en edad escolar.
- Sujetos que no sepan leer ni escribir.

- Infantes que tengan diagnóstico de algún trastorno físico y/o psicológico severo que implique adecuaciones significativas en el aprendizaje.

3. 4 Descripción de la comunidad y escuela donde se realizó la investigación

El estudio se llevó a cabo en la Escuela Primaria de Progreso, por eso se realiza una breve descripción de la comunidad donde se encuentra y aspectos generales del centro educativo.

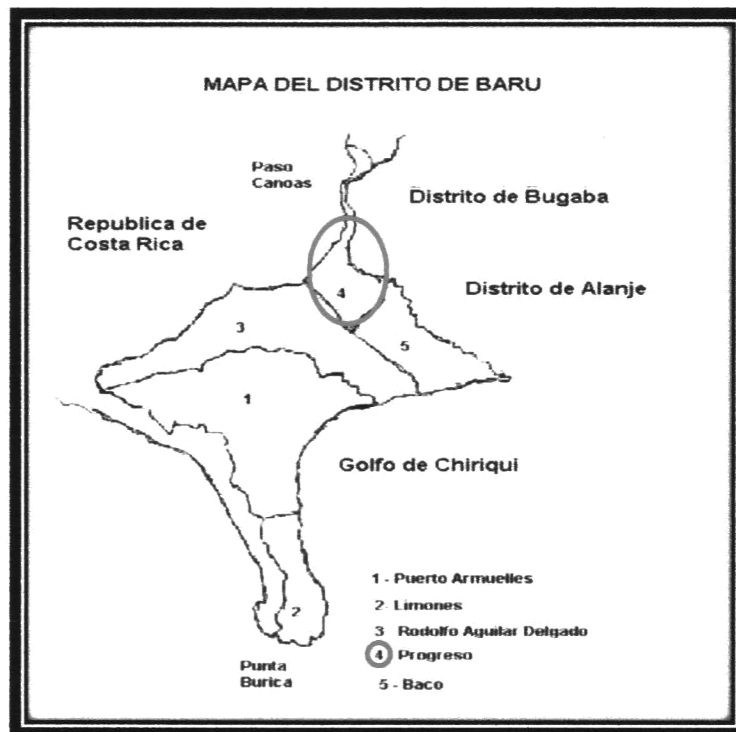
El distrito de Barú se localiza en la parte sur de la provincia de Chiriquí, tiene por cabecera la comunidad de Puerto Armuelles, ubicada a las orillas de la Bahía de Charco Azul y es conocida como la Ciudad de las Arenas. Los orígenes de esta comunidad se remontan a 1917 y en ese entonces se le conocía como “Rabo de Puerco” pero en 1924 por decreto ejecutivo, se le cambia a Puerto Armuelles, su nombre actual, en honor al General Tomás Armuelles, quien muere en 1921; en un accidente ferroviario en Pedregal.

La comarca de Barú creada en 1938 pertenecía a los distritos de Alanje y Bugaba, sin embargo, el 12 de julio de 1941 por decreto ejecutivo se crea el distrito de Barú. Dicho lugar ha experimentado un auge demográfico y económico debido a su posición estratégica, pues además del cultivo y exportación del banano y el trasiego del petróleo, esta comunidad realiza otras actividades importantes como el cultivo del arroz, frijoles, palma de aceite, entre otros.

Este distrito está conformado por cinco corregimientos: Puerto Armuelles, Limones, Rodolfo Aguilar Delgado, Baco y Progreso. En este último se celebra el Festival del Arroz, para destacar la principal actividad de la comunidad. Geográficamente, se ubica en el umbral del distrito y se encuentra cercano a la zona limítrofe de Panamá-Costa Rica; cuenta con una población de 11. 402 habitantes (5. 807 hombres y 5.595 mujeres) y 3. 216 viviendas según las estadísticas del censo de población y vivienda realizado en el año 2010. Las localidades que lo conforman son: Paso Canoas Arriba, Paso Canoas Internacional, Paso Canoas Abajo, Cuervito, Progreso, Almendro, Colorado, Kilometro 32 y Colorado Centro.

En lo que respecta a la historia propiamente de este corregimiento, se establece que en 1910 se le conocía como Cuaja y para 1914 como Cuervo, pero debido al auge económico que se suscita en el área a causa de la llegada de la compañía azucarera “Panamá Sugar Company”, en ese año, se decide cambiarle el nombre y llamarle Progreso. Esta localidad también fue sede de la última Estación del Ferrocarril de Chiriquí.

Gracias al esfuerzo de sus habitantes, y con el transcurrir de los años, Progreso en la actualidad, cuenta con todos los servicios públicos básicos, incluyendo una escuela primaria y un colegio donde se imparte el Bachillerato en Ciencias Marítimas.



En cuanto a la Escuela Primaria de Progreso, la misma pertenece a la zona escolar 19, circuito escolar #5 y se ubica en el distrito de Barú, corregimiento de Progreso. Según su posición geográfica limita al:

- **Norte:** comunidad de Cuervito.
- **Sur:** Colorado, Kilometro 32 y Colorado centro.
- **Este:** Río Chiriquí Viejo.
- **Oeste:** comunidad de Santa María.

En 1946 se inicia la instrucción educativa en la comunidad y tiene lugar en unos ranchos que se construyeron para dicha actividad, los maestros eran pagados por los padres de familia, ya en 1948 se inicia la edificación del primer pabellón escolar en la comunidad, pero fue hasta el año 1952 durante el período presidencial de José A. Remón Cantera que se inaugura oficialmente la Escuela Primaria de Progreso.

Actualmente, la escuela posee una planta docente integrada por 41 profesionales, 8 administrativos y una matrícula de 525 estudiantes hasta el año 2012. En cuanto a la infraestructura, el plantel cuenta con 19 aulas, de las cuales quince son regulares y 4 especiales (laboratorio de informática, aula de recurso, laboratorio de inglés y laboratorio de ciencias).

3.5 Procedimiento Metodológico

En el afán de dar respuesta al problema de investigación, este estudio se realizó de acuerdo al siguiente procedimiento:

- 1) Planteamiento del problema: en esta etapa se madura y define el problema de investigación, de acuerdo a la revisión de diferentes estudios y la observación que se realizó en el centro educativo lo que nos ayudaría a la determinación de las principales necesidades. De esta forma, se establece el problema de investigación y los objetivos.
- 2) Levantamiento de los antecedentes: se hizo una revisión de los estudios que guardaban relación con el tema-problema establecido. Para ello, se impuso un rango de 10 años para destacar las investigaciones más actuales y rescatar la novedad del tema y, por ende, su aporte a la disciplina.
- 3) Selección de los instrumentos: para la escogencia de los instrumentos se pensó en el tema-problema seleccionado y el vínculo con el objetivo de la maestría. Para

esto, se ideó un pre test y un post test para observar los cambios dados antes, durante y después de la intervención. Asimismo, se consideró las recomendaciones de la Dra. Zayra Méndez investigadora y tutora del estudio, así como las características de la población que sería parte de la investigación.

- 4) Selección y contacto con el ente educativo: primero se estableció contacto con el centro educativo para obtener la autorización de poder trabajar con la población de estudio. Posteriormente, se llevó a cabo una presentación formal de la propuesta de investigación ante las instancias directivas para de esta manera, definir los grupos que serían los partícipes del proceso. Es importante mencionar que en esta decisión se tomó en consideración la opinión de los docentes y en cuanto al consentimiento informado que debían otorgar los padres, la dirección consideró el tema de investigación como parte del plan curricular de los grupos beneficiados.
- 5) Selección de la muestra: de acuerdo con la conversación que se sostuvo con la Especialista en Dificultades del Aprendizaje y la directora se define, según las necesidades detectadas, la población indicada para realizar la intervención. Después del diálogo y en base al tema-problema se determina que dos grupos de quinto grado serían los participantes ideales, seguidamente se presenta la propuesta a los docentes a cargo y en conjunto se toma la decisión final.
- 6) Revisión de los instrumentos: en conjunto con la asesora de tesis, la Dra. Zayra Méndez, se seleccionaron los instrumentos idóneos para el proceso. Razón por la que, se escogió la Dama de Fay para valorar el progreso maduracional, una prueba lógico-matemática, para visualizar el efecto de la educación afectiva en el

rendimiento académico y la ejecución de unos talleres para la promoción de la afectividad en los grupos.

- 7) Trabajo de campo: se definió un cronograma de actividades donde se estipuló las fechas de trabajo con los grupos y los horarios para abrir los espacios en las lecciones y que esta actividad no perjudicara de ninguna manera los contenidos curriculares.
- 8) Sistematización de los datos: conforme transcurrían los talleres se fue realizando la codificación de los datos obtenidos, análisis de las anotaciones realizadas, consideración de los puntos señalados por los observadores externos y la calificación de las pruebas empleadas para el pre test y post test para la construcción de los deciles.
- 9) Análisis de la información: de acuerdo a los resultados obtenidos en el pre test y post test se construyeron los deciles y se codificó la información en las categorías de análisis establecidas.
- 10) Elaboración de informe: una vez concluidos los talleres y las pruebas calificadas se inició la construcción de los deciles y posteriormente, el análisis de los datos que se referían a los efectos de la educación emocional en el manejo y expresión asertiva de esas emociones. Por lo que, se comenzó el levantamiento del informe escrito para sistematizar y reflejar todo lo acontecido en la investigación.

3. 6 Técnicas e Instrumentos para la recolección de datos

Entre los instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos se pueden citar los siguientes:

- Test de la Dama de Fay

Es un test que se plantea para mejorar la figura humana de Goodenough haciéndola más sensible de acuerdo a la edad. *“El niño debe dibujar una señora paseando bajo la lluvia. Los elementos seleccionados son más que los contemplados para el test de figura humana. Es considerado un test de desarrollo para aplicar a población la infantil en edades de cinco a doce años”* (Doron & Parot, 2008, p.173).

El test permite conocer aspectos como: coordinación dinámica-manual, dinámica personal, coordinación estática, rapidez, organización en el espacio, estructuración temporo-espacial, lateralidad y adaptación al ritmo (Rodríguez, 1998). En dicho test se califican 49 ítems, es decir, la presencia equivale a un punto y la ausencia a 0 puntos. Según los resultados se construyen los deciles para el grupo específico.

- Prueba aditiva de suma y resta de Oviedo & Méndez (1984)

Las tareas escolares, en su naturaleza, no son diferentes a las tareas que un niño puede afrontar en la vida corriente. Analizar una situación, representarla, operar sobre esta representación para encontrar una solución y aplicar la solución así encontrada y volver a empezar la tarea si se da el caso, es el proceso fundamental de la vida, no de la escuela (Vergnaud, 1981 citado por Oviedo & Méndez, 1984).

En consecuencia, es importante que en la enseñanza primaria se fomente el aprendizaje de la solución de problemas de tipo aditivo, es decir, problemas cuya solución requiera únicamente efectuar sumas y restas. Ante esto, es que la presente investigación emplea una prueba que contempla ocho problemas (ver anexo #1), que dada la naturaleza de sus elementos y las diferentes relaciones que se pueden establecer entre ellos; pueden categorizarse de la siguiente manera (Vergnaud, 1981 citado por Oviedo & Méndez, 1984):

- Primera Categoría: dos medidas se componen para dar otra medida.
- Segunda Categoría: una transformación opera sobre una medida para dar otra medida.
- Tercera Categoría: una relación a su vez relaciona dos medidas.
- Cuarta Categoría: dos transformaciones se componen para dar otra transformación.

La calificación de este instrumento consiste en otorgar un punto por cada acierto y cero puntos por cada error. Según los resultados se construyen los deciles para ese grupo específico.

- Observación Cualitativa

Este tipo de observación “*no es mera contemplación, implica adentrarse en profundidad a situaciones sociales y mantener un rol activo, así como una reflexión permanente, y estar al pendiente de los detalles, de los sucesos, los eventos y las interacciones*” (Hernández, Fernández & Baptista, 2003, p.458).

- Técnicas Grupales

Las técnicas grupales son un conjunto de procedimientos que se utilizan para lograr con eficiencia las metas propuestas. La técnica es el diseño, el modelo congruente y unitario que se forma con base en diferentes modos, a partir de los cuales se pretende que un grupo funcione, sea productivo y alcance otras metas más. La constituyen diferentes y diversos movimientos concretos (tácticas) y tienen una estructura lógica que le da sentido (González, Monroy & Kupferman, 1994 citado por Barrantes, 2003, p.217).

- Discusión en grupos pequeños

Es un intercambio mutuo de ideas y de opiniones entre los integrantes de un grupo relativamente pequeño. Esta técnica permite el máximo de acción y estimulación recíproca entre los integrantes, ya que se otorga responsabilidades a los participantes en las diversas actividades. Se les enseña a pensar como grupo y asimismo a desarrollar un sentido de igualdad (Barrantes, 2003, p.220).

- Talleres

“Tienen propósitos y objetivos definidos que deben estar estrechamente relacionados con lo que los participantes realizan habitualmente. Además, propician el conocimiento por medio de la combinación de técnicas didácticas y de acción” (Barrantes, 2003, p. 224-225). A través de ellos, se logra promover el desarrollo de capacidades de los beneficiados en la ejecución de actividades y dominio de la información que los facilitadores proporcionen; por eso es que son flexibles y a la vez responden a las necesidades del grupo al que está dirigido.

3.7 Procesamiento de los Datos

Esta investigación empleó para el análisis cuantitativo aplicado a los datos, la estadística descriptiva. Inicialmente, se hizo una caracterización de la muestra con respecto a la edad y sexo.

Posteriormente, se contempló la construcción de deciles chiricanos para los resultados obtenidos en el Test de la Dama de Fay. Además, se observó el rendimiento en la prueba aditiva de suma y resta de Oviedo & Méndez antes y después de la realización de los talleres.

Cabe señalar, que la elaboración de deciles consiste en realizar una operación que divide los valores de un conjunto ordenado de datos o el total de observaciones en diez partes, cada una de las cuales contiene 10 (o sea el 10%) de los valores observados.

En cuanto al análisis cualitativo aplicado a los datos se empleó la codificación y la triangulación. *“La codificación no es más que la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que la consideramos incluida”* (Rodríguez et al, 1996, p. 208); es decir, lo que se realizó fue ubicar los datos dentro de las categorías de análisis establecidas en la investigación, lo que permitió un mayor manejo y organización de la información.

La triangulación, a su vez, es un estudio de las diferentes fuentes de datos, la cual se puede realizar desde diversos ángulos.

- **Triangulación de Datos:** utilizando una gran variedad de fuentes de datos de un estudio.

- **Triangulación Teórica:** utilizando diferentes perspectivas para interpretar un conjunto de datos.
- **Triangulación Metodológica:** utilizando múltiples enfoques para estudiar un problema (Barrantes, 2003, p.101).

Para efectos de este proceso se utilizó la triangulación de datos y la metodológica, a fin de analizar el objeto de estudio desde la información que proporcionaron los participantes, los resultados cuantitativos versus cualitativos y la observación que realizó la investigadora. Tal disposición minimizó las posibles tendencias de la investigadora y permitió una comprensión más objetiva del problema.

CAPÍTULO IV
RESULTADOS

CAPÍTULO IV RESULTADOS

4.1 Análisis cuantitativo de los datos

El siguiente análisis permitió observar el avance a nivel emocional de los niños que participaron en el taller. Por ello, se construyeron unos deciles a partir de los resultados obtenidos en el pre test y el post test. Es importante rescatar que estos deciles corresponden a baremos chiricanos, es decir, que son propios de la muestra que participó en la investigación y no pertenecen a otras poblaciones extranjeras.

Antes de mostrar los resultados es indispensable hacer una breve caracterización de la muestra, lo cual se hizo de acuerdo al sexo y la edad de los participantes.

4.1.1 Resultados de la muestra según sexo

En el taller dirigido a la población de quinto grado participaron 40 individuos de los cuales 15 correspondían al sexo femenino y representaban el 38% de la muestra, mientras que los restantes 25 eran del sexo masculino, lo que concierne al 62% del total. Dado que

se trabajó con dos grupos se muestran los integrantes de cada uno de ellos y finalmente, se contempla un gráfico donde se encuentran unificados, pues para efectos del análisis es necesario conocer las características de cada grupo, ya que en algunos momentos de la investigación se considerarán como un solo grupo y en otros como dos grupos independientes.

Gráfico #1
Primer Grupo de 5º según Sexo

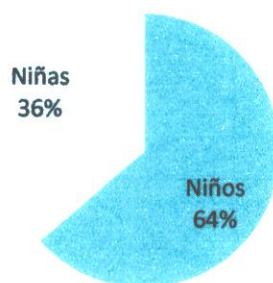


Gráfico #2
Segundo Grupo de 5º según Sexo

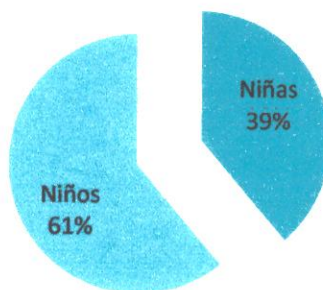
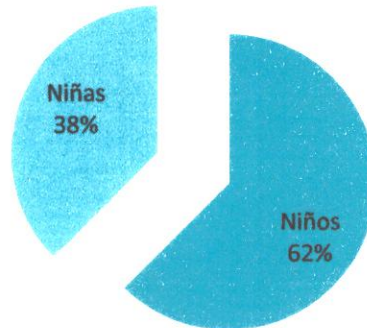


Gráfico #3
Grupos de 5º unidos según Sexo



4.1.2 Resultados de la muestra según edad

En cuanto a la edad el 35% de los participantes tenían 10 años, el 45% 11 años y 12 años el 20% restante, mostrando que la mayoría de los niños contaban con la edad correspondiente para el nivel escolar en que se encontraban, mientras que la minoría estaba sobre la edad para el grado que cursaban. No se observaron diferencias significativas en cuanto a la edad, pues no constituía uno de los objetivos de la investigación.

Gráfico #4
Primer Grupo de 5º según Edad

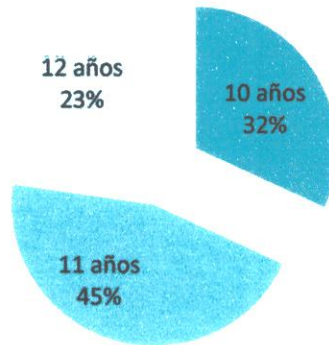


Gráfico #5
Segundo Grupo de 5º según Edad

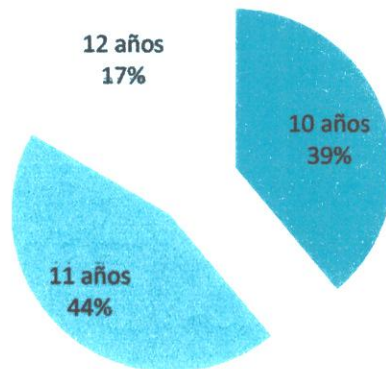
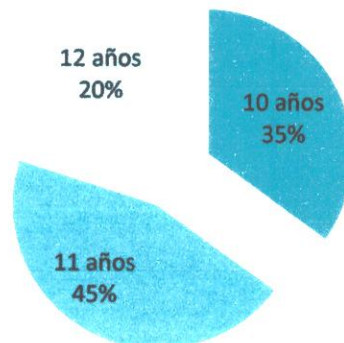


Gráfico #6
Grupos de 5º agrupados según Edad



Análisis de los Resultados

4.1.3 Deciles de Pre Test Dama de Fay

Cuadro # I

D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10
16	20	21	22	23	25	29	32	33	38

4.1.4 Deciles de Post Test Dama de Fay

Cuadro # II

D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10
19	22	24	26	27	30	31	32	34	38

La Dama de Fay es un test que valora la edad maduracional de acuerdo al dibujo de una persona. Este instrumento contribuyó eficazmente a conocer el nivel maduracional de los participantes, antes de iniciar el taller de educación emocional y el crecimiento que produjo su participación en el mismo.

La investigación parte del hecho de que la educación afectiva contribuye a incrementar el nivel de maduración de los niños, por ello el aprender un manejo emocional favorece ese proceso. De hecho, este crecimiento se observó en los resultados del post test, pues los deciles obtenidos en el pre test para bajo, cerca y el promedio crecieron en la valoración posterior.

4.1. 5 Deciles de Pre Test Prueba Aditiva de Suma y Resta

Cuadro # III

D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10
2	3	4	4	4	6	6	6	7	8

4.1.6 Deciles Post Test Prueba Aditiva de Suma y Resta

Cuadro # IV

D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10
3	4	5	5	6	6	7	7	7	8

En cuanto a la prueba aditiva de suma y resta se observó que los resultados obtenidos en la pre prueba aumentaron luego en la post prueba, es decir, que los deciles resultantes para bajo, cerca del promedio y el promedio mismo variaron en la última evaluación y esto podría darse como consecuencia de la participación de los estudiantes en los talleres de educación afectiva.

La educación afectiva contribuye al desarrollo de la madurez de los infantes lo que sin duda visualizamos en la prueba, ya que los deciles aumentaron con respecto a la primera evaluación, posiblemente porque los niveles de ansiedad disminuyeron.

Este avance podría considerarse un óptimo resultado en cuanto al crecimiento a nivel emocional y madurativo, pues al existir mayor motivación y empatía en el interior del grupo, mejoría en la relación docente-alumno, autoconciencia emocional y desarrollo de las habilidades sociales el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve favorecido y por ende el rendimiento académico incrementa.

4.2 Análisis Cualitativo de los Datos

Para realizar este análisis se establecieron tres categorías emocionales, las cuales se identificaron desde el primer momento en que se inició el trabajo con los estudiantes y son el reflejo de la evolución emocional que éstos experimentaron. Así, la primera categoría corresponde a un menor desarrollo emocional, mientras que la última representa aquellos estudiantes que lograron una mayor madurez emocional.

La primera categoría se estableció de acuerdo a las observaciones de las actitudes emocionales y conductuales que presentaron los estudiantes en las primeras sesiones. De esta forma, se describe cómo el abordaje desde el enfoque emocional, puede generar cambios en el reconocimiento y expresión de las emociones y esto, a su vez, produce mejoras en el aspecto intrapersonal y las relaciones interpersonales que establecen los participantes en el interior del grupo. Obsérvense, los resultados:

- I. **Bajo nivel de autocontrol emocional:** al inicio los estudiantes no podían controlar sus sentimientos y emociones, actuaban sin pensar. Por ejemplo, cuando se les solicitaba que trabajaran en grupo no lo podían hacer, porque no se toleraban como compañeros de clases, querían reunirse según la preferencia de amistades más cercanas. Además, cuando era necesario compartir, no lo hacían y cuando debían trabajar en equipo para obtener un bien común para el grupo no lo conseguían sino que peleaban y discutían. Inclusive en algunos momentos se suscitaban encuentros de palabras entre ellos, no mostraban respeto hacia el docente, se ponían de pie y salían del salón sin permiso.

En cuanto a la segunda categoría, ésta se identifica a mediados de la ejecución del taller, pues los niños mediante su interacción y en el momento del aprendizaje de los contenidos establecidos para el desarrollo del mismo ya eran capaces de autorregular sus emociones y emplear estrategias de afrontamiento para la contención emocional. Asimismo, la capacidad de autoconciencia emocional era más notoria y se vislumbraba el dominio de ciertas habilidades sociales, las cuales eran indispensables para alcanzar la tercera categoría. Algunas de las observaciones que se visualizaron en esta categoría fueron:

II. **Desarrollo de autoconciencia emocional:** a mediados del taller ya reconocen y se dan cuenta que no están controlando sus emociones y que actúan sin pensar, que deben aplicar la fórmula: sentir-pensar y actuar. En ese momento, los estudiantes reconocían que no expresaban sus emociones asertivamente porque cuando alguno interrumpía, no hacía silencio, no compartía o no dejaba que la clase se diera con fluidez, los otros estudiantes les recordaban que era necesario que se comportaran. En algunos momentos rescataban las reglas establecidas para el buen funcionamiento del grupo y expresaban que éstas se habían quedado en la pared y no estaban siendo acatadas por ellos. Se citaba que era fundamental compartir y trabajar en grupo para obtener buenos resultados, que en este caso sería la recompensa que se había establecido por el buen desempeño y comportamiento.

Conforme se acercaba el final del taller los resultados, en el caso específico del manejo emocional en los niños se hacía más evidente y se presentaba, no sólo en el momento del taller sino en el salón de clases. De este modo, se visualizó lo siguiente:

III. **Expresión asertiva de las emociones:** ya poseían un mayor control de las emociones, de hecho podían trabajar en silencio sin presencia del maestro ni de la facilitadora propiamente. Ante la prueba de matemática no mostraban ansiedad y la realizaban sin cuestionar. Adquieren también la capacidad de compartir y trabajar en grupo por una meta en común. Cuando alguno de los compañeros propiciaba el desorden, los otros le recordaban que tenían que sentir, pensar y luego, actuar. Además, se hacía énfasis en que todos debían participar según lo

establecido en las reglas del grupo y que estaba en juego obtener el premio final como recompensa al buen comportamiento.

Igualmente, cuando era necesario trabajar en grupo ya se formaban sin dificultad y cuando se presentaban diferencias la forma de solucionarlas consistía en dialogar y llegar a un consenso, de este modo podían ponerse de acuerdo y trabajar en conjunto para obtener un bien común. Asimismo, cuando se requería compartir artículos de uso diario, todos se ofrecían a colaborar, situación que al inicio del taller no solía suceder. Existía una disposición a participar activamente colaborando en el reparto y recolección de materiales.

Cabe señalar, que algunos de los participantes no lograron ascender a la tercera categoría y esto podría deberse a situaciones ajenas a las variables contempladas dentro de la investigación tales como: procedencia de hogares disfuncionales, dificultades en la comunicación y la presencia de etiquetas dentro de la escuela, pues a estos niños se les consideraba “niño problema”.

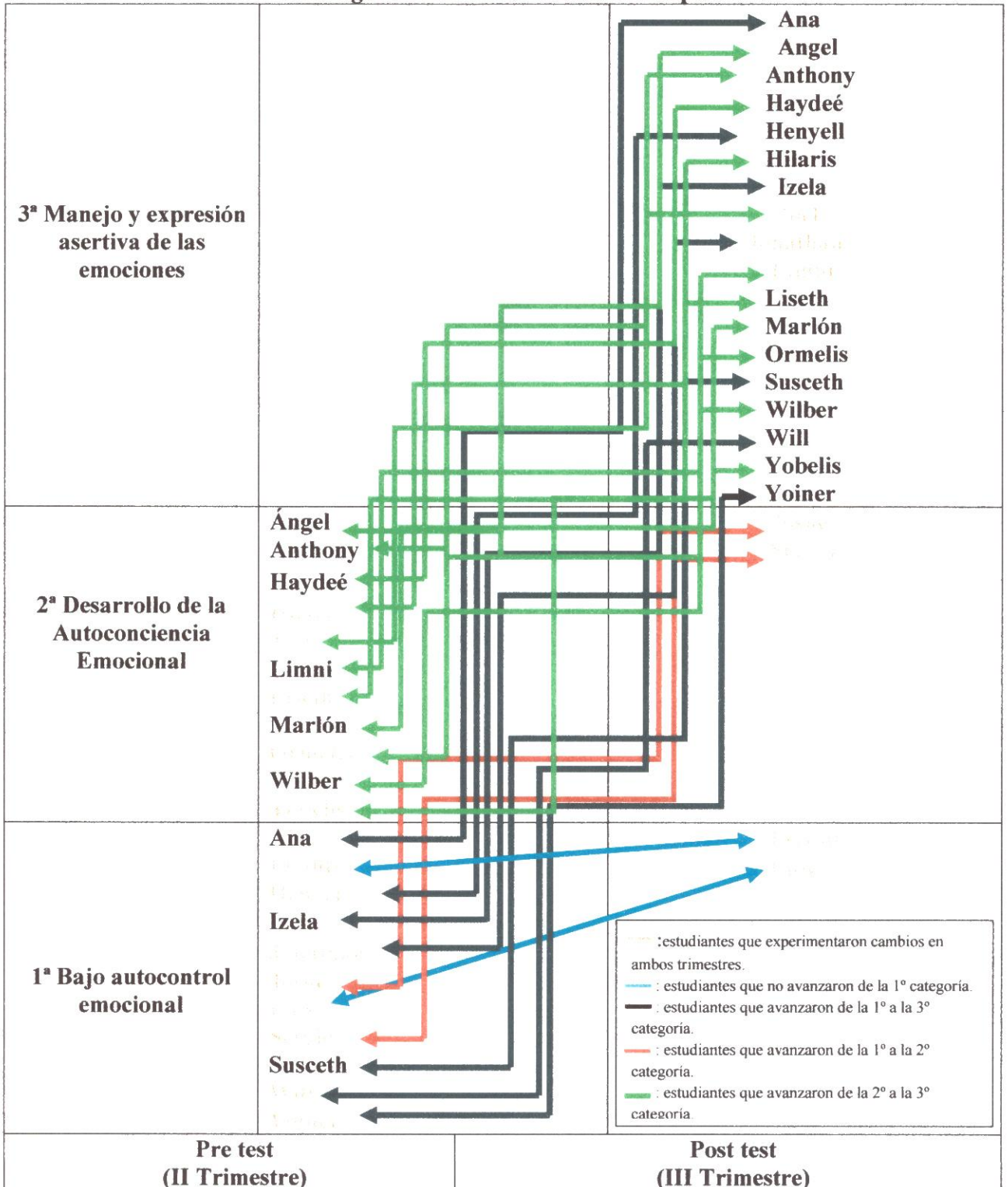
4.2.1 Categorías Emocionales

La evolución madurativa-emocional que experimentaron los niños se expresa mediante los siguientes cuadros, los que fueron elaborados considerando las tres categorías emocionales establecidas. Así, se destacó el nivel en que se encontraban los menores en el pre test y los cambios que se obtuvieron en el post test.

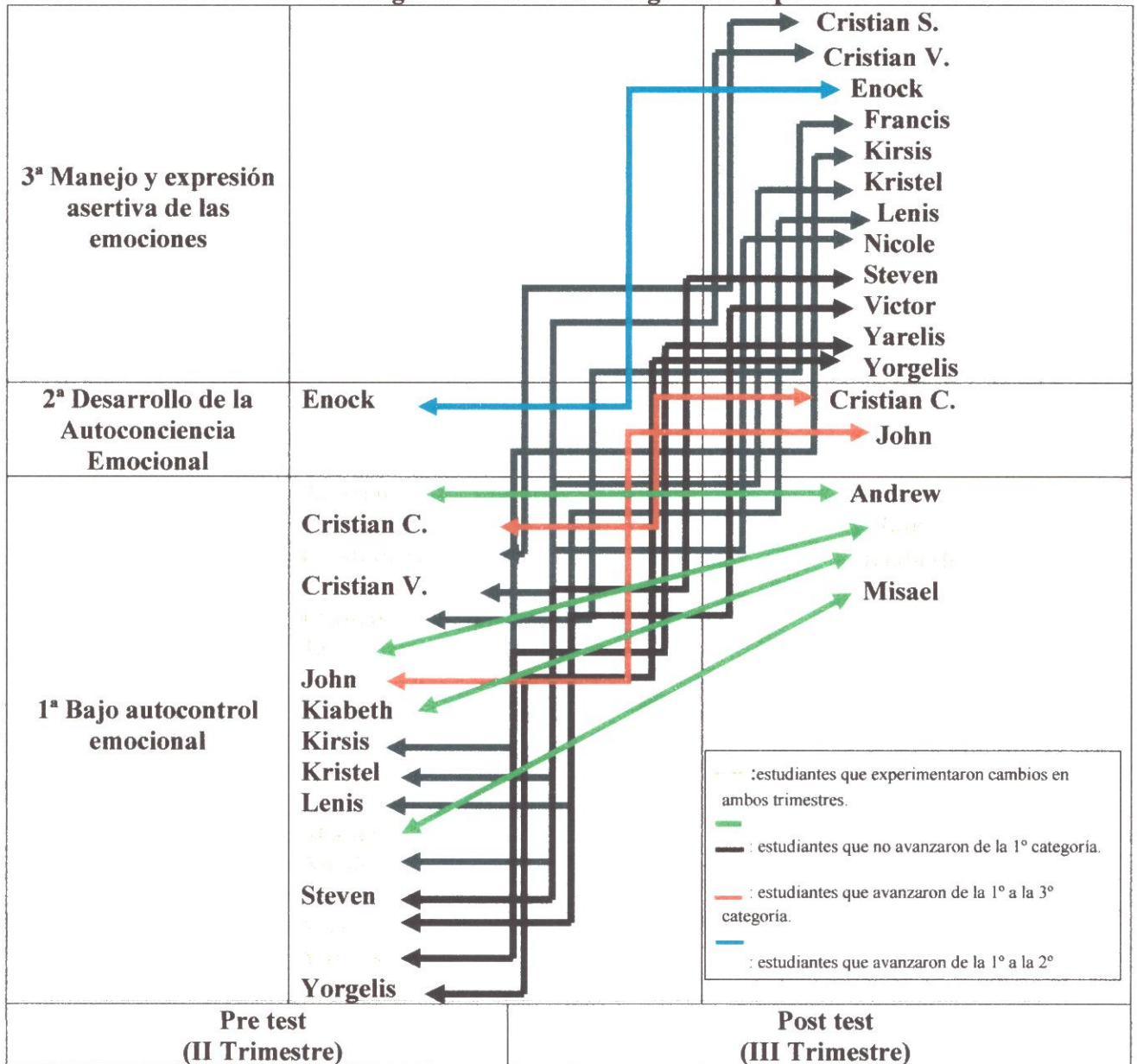
Asimismo, estos cuadros se emplearon para analizar el progreso en el rendimiento académico y los cambios experimentados en las notas de apreciación de los estudiantes de quinto grado. Así, se ubican los resultados obtenidos en el pre test como los correspondientes al segundo trimestre, pues hace referencia al estado emocional inicial de los participantes mientras que el post test se vincula con el tercer trimestre, ya que es en este período cuando se desarrolla el programa de educación emocional y emergen los cambios que podrían catalogarse como las consecuencias de la participación de los menores en los talleres.

Por tanto, se realiza una señalización de los estudiantes que experimentaron cambios en ambos trimestres (nombres en color anaranjado) y que podría deberse a la ejecución del programa.

Cuadro # V
Categorías Emocionales Primer Grupo



Cuadro # VI
Categorías Emocionales Segundo Grupo



Los cuadros permiten apreciar los cambios experimentados por cada uno de los participantes en dos momentos: en el pre test (II Trimestre) y en el post test (III Trimestre). De esta manera, se evidenció cómo la educación emocional generó cambios en los niños, pues de un bajo autocontrol emocional, pasaron a un desarrollo de la

autoconciencia emocional hasta lograr un manejo y expresión asertiva de las emociones, es decir, realizaron un proceso emocional que les benefició tanto a nivel personal como académico y conductual.

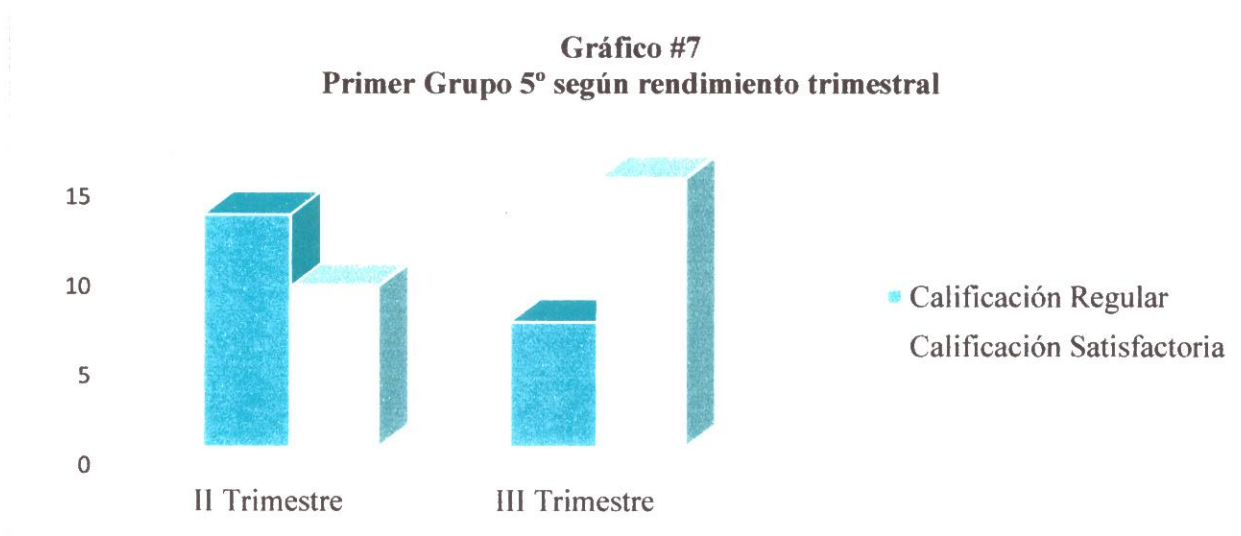
En lo que respecta al ámbito académico y considerando los niveles emocionales que atravesaron los estudiantes se observó que el primer grupo experimentó un leve crecimiento en las calificaciones, ya que en el segundo trimestre el grupo poseía un promedio de 3.7 y en el tercero uno de 3.9, aunque subió dos puntos los cambios también se reflejaron en el segmento de apreciación de cada estudiante, las ausencias y las deficiencias bimestrales.

Así, en el segundo trimestre 13 estudiantes fueron calificados con una apreciación REGULAR mientras que para el tercero disminuyó a 7. Esta variación podría estar correlacionada con la madurez emocional que lograron los estudiantes en el post test, pues al inicio se ubicaban en un bajo control emocional y luego, ascendieron a un manejo y expresión asertiva de las emociones (cuadro #5: nombres señalados en anaranjado). Cabe señalar, que a pesar del ascenso en el área SATISFACTORIA algunos estudiantes que se ubicaban en la segunda y tercera categoría recibieron una calificación REGULAR en el tercer trimestre pero ante esto se debe recordar que la educación afectiva es un proceso y que otras variables pueden influir en el aprendizaje de estas habilidades como lo es el contexto, la dinámica familiar, las condiciones socioeconómicas, entre otros.

Sin embargo, el logro obtenido no sólo se percibió en el cuadro de calificaciones del grupo sino en el concepto que poseía el docente, pues éste catalogó como positiva la experiencia y señaló una mejora significativa en la disciplina y desempeño del grupo.

Para una mayor comprensión del avance que experimentaron ambos grupos es importante mencionar los puntos que integran la nota de apreciación, pues están relacionados de alguna manera con los objetivos que se propuso este proceso investigativo: responsabilidad, orden y aseo, organización del trabajo, auto dominio y confianza en sí mismo, iniciativa, cooperación y finalmente, respeto a la propiedad ajena. Por tanto, se percibe el vínculo con las emociones, las habilidades sociales y el bienestar emocional.

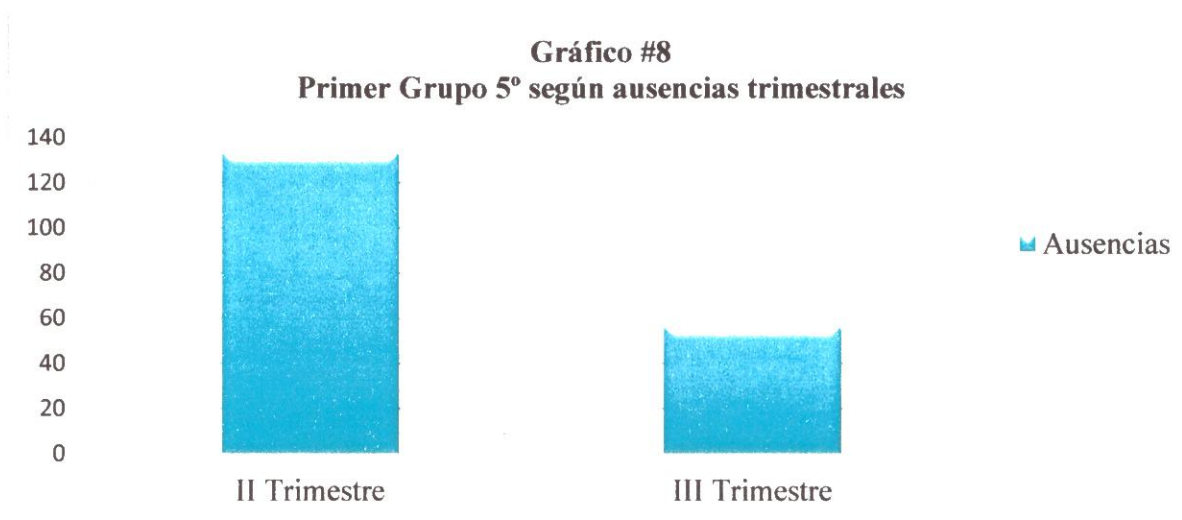
Para visualizar el cambio véase el siguiente gráfico:



Si se parte del hecho que son 22 estudiantes los que conformaban este primer grupo quiere decir que en el segundo período sólo 9 alumnos obtuvieron una apreciación SATISFACTORIA mientras que para el tercero aumentó a 15 los sujetos que recibieron esta calificación.

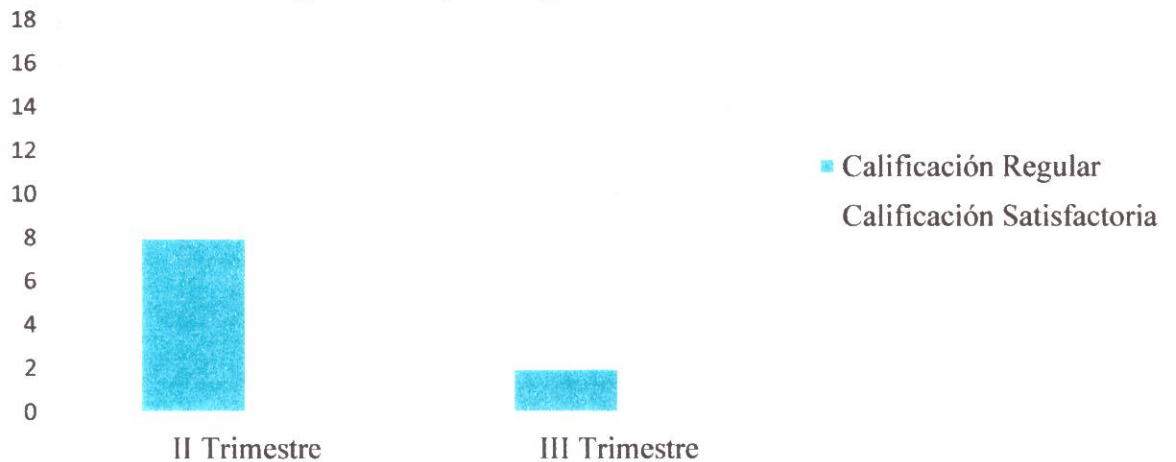
Igualmente, en el segundo trimestre la deficiencia bimestral se visualizó en cuatro materias: ciencias sociales, inglés, matemáticas y ciencias naturales mientras que para el tercer trimestre no se reportó deficiencia en ninguna asignatura.

Asimismo, es importante acotar que las ausencias también experimentaron cambios. Para el segundo trimestre se reportaron 133 mientras que para el tercero 56, es decir, disminuyó en 77 ausencias, lo cual indica que la asistencia a clases fue mayor y los niños tuvieron la posibilidad de optimizar su proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se detalla en el siguiente gráfico:



En cuanto al segundo grupo el rendimiento académico se mantuvo en el mismo nivel, es decir, que tanto para el segundo trimestre como para el tercero el promedio fue de 3.8. Sin embargo, los cambios más notorios se manifestaron en las notas de apreciación, ya que para el segundo trimestre 8 estudiantes obtuvieron una denominación de REGULAR mientras que para el tercero sólo 2 se ubicaron en este rango, lo cual indica que para el último período aumentó a 16 los calificados como SATISFACTORIOS de los 18 alumnos que conformaban el grupo. Obsérvese el siguiente gráfico:

Gráfico #9
Segundo Grupo 5º según rendimiento trimestral



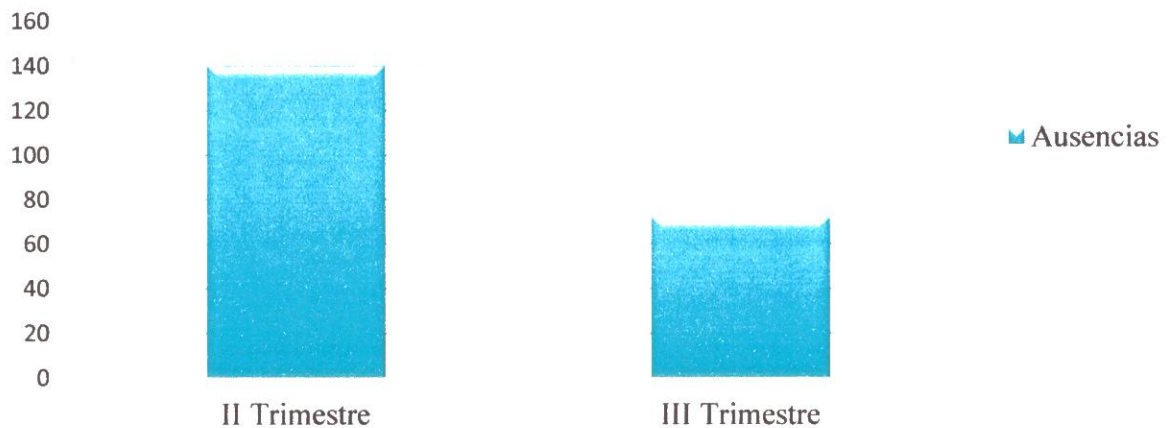
Estos cambios podrían deberse a la participación del grupo en el programa de educación afectiva, pues si se aprecia el cuadro de categorías emocionales (cuadro #6: nombres en anaranjado) muchos de los niños que se encontraban en el pre test (II trimestre) en el nivel de bajo autocontrol emocional para el post test (III trimestre) ascendieron a la tercera categoría, es decir, manejo y expresión asertiva de las emociones. De hecho, los dos estudiantes que figuran con la calificación regular son los que desafortunadamente en el post test permanecieron en la primera categoría.

En lo que respecta a la deficiencia bimestral en el segundo trimestre se destacaron dificultades en dos materias: inglés y ciencias naturales. No obstante, en el tercer período aumentaron a tres asignaturas: ciencias sociales, ciencias naturales y tecnología.

Las ausencias también experimentaron cambios, pues en el segundo trimestre se presentaron 140 mientras que en el tercero 72, es decir, que tuvo lugar una disminución de 68, lo cual es indicativo que los alumnos asistieron más a clases y, por ende, aumentaron sus posibilidades de aprendizaje.

Esto se puede apreciar en el siguiente gráfico:

Gráfico #10
Segundo Grupo 5° según ausencias trimestrales



Este análisis del rendimiento académico, la nota de apreciación, las ausencias y la deficiencia bimestral de los dos últimos trimestres permite observar un cambio significativo, ya que la mayoría de los rubros que se evalúan en el cuadro de calificaciones experimentaron cambios importantes para el tercer trimestre, los cuales podrían deberse a la implementación del programa de educación emocional.

Asimismo, es importante rescatar que muchos de los estudiantes que obtuvieron una apreciación SATISFACTORIA en el tercer trimestre en el post test alcanzaron la tercera categoría emocional, lo cual podría ser indicativo que el promover el desarrollo de la inteligencia intra e interpersonal en el salón de clases contribuyó a mejorar tanto su rendimiento académico como su desempeño afectivo y, por ende, esto provocó un efecto en su comportamiento y compromiso con el estudio.

Esto se puede apreciar en los cuadros #5 y #6 en los estudiantes señalados con color anaranjado. Así, los que obtuvieron una apreciación regular en el segundo trimestre se reflejaron en la primera categoría en el pre test mientras que para el post test algunos

dejaron de figurar en la primera categoría a excepción de aquellos que a pesar de su participación en el programa continuaron en la misma clasificación.

Ante tal circunstancia, es importante considerar que la regulación emocional es un proceso y que en ciertos casos especialmente, en aquellos estudiantes considerados “niños problema” podrían influir otras variables como lo son los hogares disfuncionales, límites no establecidos, problemas de aprendizaje, entre otros; que de alguna forma mediarían en la efectividad del programa y disminuirían sus efectos en el desarrollo y regulación emocional.

4.2.2 Respuesta a los objetivos

De acuerdo a los objetivos que el estudio se propuso se llegó a los siguientes resultados:

- **Programa de Educación Emocional**

A partir de los objetivos estipulados en la presente investigación y los resultados obtenidos es posible afirmar que el diseño y aplicación de un programa basado en la educación emocional es beneficioso en el ámbito de la enseñanza, pues además de promover el conocimiento de sí mismo, permite reconocer la importancia del estudio y

preparación en la vida de la persona, plantearse metas a corto y largo plazo, identificar sus limitaciones y crear estrategias para superarlas y finalmente, propiciar relaciones armoniosas con las personas que le rodean, en el caso de la escuela, sus maestros y compañeros de clase.

Asimismo, es posible aseverar que la promoción de la afectividad a través de la inteligencia intra e interpersonal ha proporcionado resultados positivos a los grupos seleccionados, ya que la relación consigo mismo y los demás se tornó más asertiva, fue posible el reconocimiento de las emociones y la vinculación de éstas en la interacción con el grupo de pares y demás actores educativos. Así, se pudo reconocer el concepto de emoción que manejaban los niños participantes y la relación de éste con su proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que identificar las propias emociones no es suficiente sino se posee la habilidad de autorregularlas; puesto que un manejo no asertivo obstaculiza la actividad de aprender tanto del estudiante como de los demás compañeros.

- **Concepto de Emoción**

En lo concerniente al concepto de emoción los participantes expresaron que les hacía referencia a un sentimiento y lo relacionaban con los diferentes estados afectivos como estar triste, sentirse alegre, enojarse e incluso experimentar odio. De este modo, se visualiza que los niños dominaban el concepto y reconocían las categorías básicas sin embargo, no poseían la habilidad para manifestarlas asertivamente y mucho menos

realizar un control de las mismas, acción que implica la realización de un proceso cognitivo, es decir, no sólo se trata de sentir sino que es necesario pensar para luego actuar, paso que era omitido por los menores. Es indispensable detenerse en la emoción odio, pues ésta fue objeto de análisis en la discusión grupal; ya que cualquier persona puede sentir odio y es válido, pero la diferencia radica en la forma en que se oriente la emoción y el modo de expresarlo ante quienes le rodean.

Lo anterior se refleja en las frases que anotaron los niños en cuanto al concepto de emoción y la definición que construyeron en conjunto:

CONCEPTO DE EMOCIÓN
<i>“Una emoción es un sentimiento de felicidad, de ánimo y alegría”.</i>
<i>“Emoción es cuando nosotros nos llevamos y trabajamos en grupo”.</i>
<i>“Una emoción son los sentimientos del corazón”.</i>
<i>“Una emoción es tristeza, felicidad, enojo y eso es una emoción”.</i>
<i>“Cuando vemos algo maravilloso, cuando dice un chiste”.</i>
<i>“La emoción para nosotros es ver cuando la maestra nos enseña cosas que nosotros no sabemos y nos inspiran amor”.</i>
<i>“La emoción para nosotros es: ver cuando la teacher nos enseña palabras increíbles y nos emociona”.</i>
Para el grupo una emoción es <i>“un estado de ánimo, algo que sentimos”.</i>

Concepto de Pensamiento y Acciones

Dentro del proceso de manejo emocional los pensamientos ejercen un papel muy importante, puesto que cuando se experimenta una emoción se genera en la mente un sin

número incontrolable de ideas, es similar a una cascada y por lo general, la corriente de pensamientos nos envuelve y si no se realiza una buena reflexión de ellos o como mínimo una consideración de las acciones, los mismos pueden ser el resultado de un impulso y, por ende, no se estarían considerando las consecuencias que se podrían generar. Dada la situación, es importante pensar antes de actuar, pues en ocasiones el manejo no asertivo de las emociones dentro de los grupos de quinto grado perjudicaba a todos y no solamente a la persona con mayor responsabilidad.

Algunas de las frases que expresan la definición de pensamiento que poseían los grupos eran:

- *“Facultad de pensar cada una de las ideas de un escrito”.*
 - *“Un pensamiento es una idea que pasa por nuestra mente, un producto de la mente”.*
 - *“Pensar en el futuro de nosotros”.*
 - *“Es cuando uno comparte las ideas de uno mismo”.*
 - *“Un pensamiento es lo que uno piensa de los demás o de uno mismo”.*
 - *“Un pensamiento es expresar sus ideas y así lograremos muchas cosas”.*
-
- **Autoconciencia emocional**

Ante las dificultades que provocaban el bajo control emocional de algunos de los compañeros otros estudiantes que se encontraban ya en la tercera categoría (manejo y expresión asertiva de las emociones) empezaron a hacer uso positivo de las competencias

de afrontamiento, las cuales les resultaban funcionales a todo el grupo como por ejemplo: tener presente las reglas del grupo, destacar la importancia del buen comportamiento para la obtención de un premio al final de los talleres, recordar y poner en práctica la fórmula emocional: pensar, sentir y luego actuar.

De esta manera, los estudiantes ya eran capaces de reconocer lo que sentían y la forma en que lo expresaban, es decir, habían desarrollado la habilidad de autoobservación y podían identificar la emoción específica que sentían, los pensamientos que se suscitaban a consecuencia de ella y cómo intervenían en las acciones que ejecutaban. Por tanto, el manejo y expresión de las emociones se tornó asertiva, pues ya contemplaban los sentimientos ajenos y se interesaban por buscar el beneficio colectivo.

- **Autorregulación emocional y competencias de afrontamiento**

Durante el trabajo con los niños de quinto grado también se observó la capacidad madurativa-emocional y en este epígrafe se percibió que de los dos grupos, existía uno que era más maduro emocionalmente y que habían diferencias notorias entre los maestros según el perfil que se establece en el enfoque de la educación emocional.

De este modo, el grupo emocionalmente más maduro se caracterizaba porque era capaz de trabajar en equipo, empleaba estrategias que favorecían la autoconciencia y la autorregulación emocional, es decir, cuando alguno no quería compartir algún objeto o, bien, reaccionaba impulsivamente ante un acontecimiento que le disgustaba, los

compañeros le decían que debía controlarse y sobre todo poner en práctica las reglas del grupo y aplicar siempre la fórmula sentir-pensar-actuar.

Igualmente, el docente aunque utilizaba un estilo disciplinario autoritario los alumnos le respetaban y querían, pues imponía disciplina pero de forma empática, hacía uso de las habilidades sociales tanto en la interacción con el grupo como con los demás actores educativos y sobre todo mantenía el orden dentro del salón de clases.

Sin embargo, el segundo grupo no era tan hábil emocionalmente, si bien, habían estudiantes que oscilaban entre la segunda y tercera categoría (desarrollo de la autorregulación emocional y manejo y expresión asertiva de las emociones) aquellos que se hallaban en la primera (bajo control emocional) no atendían, salían del salón sin permiso y en ocasiones se negaban a trabajar en equipo. Esto generaba conflictos al interno del grupo, ya que algunos querían obtener los beneficios del buen comportamiento y el seguimiento de las reglas establecidas para la convivencia pacífica.

Otra característica que tenía el segundo grupo y que de alguna forma contribuía a la inmadurez emocional era que la docente a cargo no cumplía con los requisitos de un maestro que promueve la educación afectiva dentro de su salón de clases, pues era distante con respecto a los niños, cuando les reprendía lo hacía mediante gritos (bajo control emocional), la disciplina y el control del grupo era pobre y sus habilidades sociales no eran notorias.

De lo anterior, se desprende que un maestro que no demuestra un buen control emocional no es un buen modelo para sus estudiantes y se ve afectado el control interno del grupo. Por tanto, la implementación de un programa de educación emocional se ve limitado, pues requiere de la participación activa y apropiada del docente a cargo, ya que

resulta difícil si éste no apoya y debido a su actitud no constituye una guía para sus alumnos, pues según sus acciones se le considerará un modelo positivo o negativo.

- **Habilidades Socio-emocionales y empatía**

En cuanto a la relación entre pares también mejoró, pues al inicio de la intervención algunos compañeros no se toleraban y, esto impedía que se diera un trabajo en equipo de forma eficaz, ya que cuando se les asignaban construcciones grupales, debido a las diferencias trabajaban de forma individual. Esta acción no sólo perjudicaba el aprendizaje sino las relaciones interpersonales que se suscitaban al interno del grupo. No obstante, conforme el proceso fue avanzando las pautas interaccionales se tornaron más armoniosas y aquellos compañeros que reñían y discutían al inicio ahora compartían, trabajaban en conjunto y se desempeñaban eficientemente.

Asimismo, la motivación y la participación de los menores incrementó, ya que esperaban los talleres con deseos y al mismo tiempo se percibió una autorregulación emocional, porque en algunos momentos tenían que cumplir con ciertas actividades, como limpiar el salón y practicar una coreografía o canto para poder iniciar el taller y, los niños pacientemente cumplían con sus deberes primero para luego participar en el mismo.

Las habilidades socio-emocionales en los menores cada vez se tornaban más notorias, pues ya se interesaban por el sufrimiento o problema del otro y reconocían que sus acciones también podían herir o lastimar a quienes les rodeaban, por lo que consideraban

indispensable practicar la fórmula emocional, pues es cierto que se posee el derecho de expresar lo que se siente, pero sin herir ni perjudicar al otro, es decir, las emociones se debían manifestar asertivamente.

- **Relación emociones-bienestar subjetivo**

De este modo, el trabajo realizado con los dos grupos de quinto grado logró que se generará un bienestar subjetivo en los niños, pues se dio el desarrollo de la autoconciencia emocional, los procesos de autorregulación se aplicaban en todos los contextos y las competencias de afrontamiento afloraban cuando era necesario y finalmente, la empatía se hacía presente entre todos los integrantes.

Educar desde la afectividad genera resultados positivos, pero esto debe ser permanente para que la formación sea continúa y permita el desarrollo integral de la personalidad del estudiante, es decir, que se eduque para la vida y no para una repetición mecánica de datos, que no conduce a un crecimiento personal ni profesional. También es necesario y urgente incorporar a los docentes en este proceso de transformación, ya que ellos se convierten en los modelos inmediatos de los menores y son quienes pueden facilitar u obstaculizar el proceso de enseñanza-aprendizaje dependiendo de la apertura, flexibilidad y comprensión que demuestren de la situación de cada estudiante, la metodología y el papel que asuman al momento de enseñar.

CAPÍTULO V
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

Luego de la realización de esta investigación se pueden establecer las siguientes conclusiones:

- El programa diseñado para la promoción de la afectividad a través de las inteligencias intra e interpersonal arrojó los resultados esperados, pues los niños de quinto grado pasaron de un bajo control emocional a una expresión asertiva de las emociones.
- Mediante la implementación del programa afectivo se logró el desarrollo de las inteligencias intra e interpersonal, ya que los menores además de profundizar el conocimiento de sí mismos, lograron el desarrollo de habilidades sociales indispensables en la interacción con los demás, como por ejemplo la empatía.
- Es innegable que los estudiantes tenían un concepto claro del término emoción y hacían referencia a las emociones básicas; sin embargo, la dificultad radicaba en la manifestación de las emociones, ya que las expresaban de forma no asertiva. De

ahí, que existieran problemas de conducta y poco control a nivel disciplinario entre ellos.

- Los alumnos de quinto grado pudieron comprender la relación emociones-pensamientos-acciones, ya que se percataron de que por lo general ante un acontecimiento reaccionamos sin pensar puesto que nos dejamos llevar por lo que sentimos. Por tanto, es necesario introducir en el proceso emocional el aspecto cognitivo, pues de esa forma se pueden medir las consecuencias de nuestras acciones y así evitar dañar a quienes tenemos cerca y propiciar problemas que no benefician a nadie.
- En la medida en como fue avanzando la intervención, los niños de quinto grado desarrollaron la autoconciencia emocional, es decir, la capacidad de reconocer sus emociones y cómo éstas influían en su forma de percibir los hechos y de actuar ante ellos.
- De igual manera, los alumnos con su participación en el taller lograron autorregular sus emociones y emplear competencias pertinentes de afrontamiento. Porque si bien es cierto, sabían lo que estaban sintiendo pero ya lograban pensar antes de actuar y, por ende, podían considerar las consecuencias de sus acciones; al tiempo, que tenían la capacidad de contemplar estrategias a favor de ese manejo asertivo.
- La capacidad de empatía aumentó considerablemente, ya que los niños empezaron a sensibilizarse ante los problemas del otro, ponían en práctica valores como la solidaridad, el compañerismo y además el sentido de pertenencia y unión grupal se intensificó.

- Igualmente, el rendimiento académico experimentó cambios en los grupos participantes, ya que el primer grupo de quinto grado en el segundo trimestre obtuvo un promedio de 3.7 y para el tercero incrementó a 3.9. Los cambios más notorios se presentaron en la calificación de apreciación, ausencias y deficiencia bimestral.
- En cuanto a la nota de apreciación, ésta evalúa aspectos como responsabilidad, auto dominio y confianza en sí mismo, iniciativa, respeto, entre otros; y se califica como regular y satisfactorio. En este rubro 13 estudiantes del primer grupo de quinto grado obtuvieron una apreciación regular en el segundo trimestre mientras que para el tercero disminuyó a 7, es decir, que de 22 estudiantes que conformaban el grupo en el segundo período sólo a 9 se les calificó como satisfactorio mientras que para el tercer trimestre aumentó a 15 los alumnos con este calificativo.
- Las deficiencias bimestrales también experimentaron cambios, ya que para el segundo período en este primer grupo ésta se presentó en 4 materias mientras que para el último trimestre no hubo ninguna asignatura deficiente.
- En las ausencias también se apreciaron cambios significativos para este primer grupo de quinto grado, pues de 133 reportadas para el segundo trimestre en el último período se cuantificaron solamente 56, es decir, disminuyó en 77 la no asistencia a clases, lo cual quiere decir que los estudiantes optimizaron su proceso de aprendizaje, ya que se presentaban a la escuela de forma más regular.
- Todos los cambios observados denotan el proceso madurativo emocional que vivieron los niños participantes, pues muchos de ellos en el pre test (II trimestre)

se ubicaban en la primera categoría (bajo autocontrol emocional) mientras que para el post test (III trimestre) se ubicaron en la categoría de manejo y expresión asertiva de las emociones y este ascenso de alguna manera se relaciona con el mejoramiento en la conducta y disciplina de muchos niños que eran catalogados “problema” en dicho salón y que obtuvieron para el último período una calificación satisfactoria.

- El segundo grupo de quinto grado no experimentó cambios a nivel académico se mantuvo en el mismo promedio en ambos trimestres 3.8. Sin embargo, en la calificación de apreciación los cambios fueron notorios, ya que en el segundo trimestre ocho alumnos recibieron el calificativo regular mientras que para el tercero sólo dos de ellos, lo cual indica que para este último período de los 18 estudiantes que conforman el grupo 16 recibieron una apreciación satisfactoria.
- Otro aspecto que también se evidenció es que este cambio guarda una estrecha relación con la madurez emocional que manifestaron los menores al participar en el programa, pues en este segundo grupo los niños que en el segundo trimestre obtuvieron una calificación regular se encontraban en la primera categoría (bajo autocontrol emocional) mientras que para el tercero éstos ascendieron a la tercera categoría (manejo y expresión asertiva de las emociones) y los dos que continuaron con la calificación regular lamentablemente, se mantuvieron en ambos períodos en la primera categoría.
- Las ausencias en este grupo también evidenciaron cambios, pues de 140 en el segundo trimestre disminuyeron a 72 en el tercer trimestre, lo cual indica que

disminuyó en 68. Por tanto, los estudiantes al incrementar su asistencia mejoraron su rendimiento y oportunidades de aprendizaje.

- El hecho de contemplar la afectividad y promocionarla a través de las inteligencias intra e interpersonal favoreció el bienestar subjetivo de los niños de quinto grado, ya que de un bajo control emocional pasaron a desarrollar la capacidad de realizar una expresión asertiva de las emociones, es decir, tomaron conciencia de sus emociones, las empezaron a autorregular e iniciaron el empleo de estrategias de afrontamiento y las habilidades socioemocionales comenzaron a ser parte de su comportamiento.
- Finalmente, es prudente señalar que los resultados de la educación emocional también se reflejaron en el rendimiento lógico-matemático y en el aspecto madurativo, pues la autorregulación emocional y el empleo de estrategias de afrontamiento favorecieron la capacidad de atención-concentración, el trabajo grupal, la disciplina en el salón de clases y la práctica de valores como el respeto y la solidaridad.

5.2 Recomendaciones

- Se considera oportuno que en las escuelas regulares se implementen programas o actividades que promuevan la afectividad dentro del currículo escolar, pues aunque se piense que las emociones no median en el proceso de enseñanza-

aprendizaje los resultados demuestran que éstas juegan un papel trascendental, máxime en esta época en que la motivación y el interés por el estudio en la población estudiantil ha disminuido inexplicablemente.

- Es recomendable que se capacite el personal docente en cuanto a la importancia de la educación emocional, pues ellos en la etapa escolar son modelos para los niños que educan. Un maestro o maestra que reconoce sus emociones, las autorregula, posee habilidades sociales, se solidariza con el sentir de los demás y reconoce los estados emocionales de sus estudiantes, asume un papel de facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje y deja de lado el tradicional y no productivo rol de un simple transmisor de información. En ocasiones es necesario habilitar los espacios de escucha y observar los problemas que existen detrás de un mal comportamiento, pues éstos no se dan en el vacío, tienen una razón de ser y el comprenderla es signo de empatía y cercanía para con el alumno.
- Si bien es cierto que en la educación ha predominado el interés por lo racional y el coeficiente intelectual, se considera prudente implementar el reconocimiento de otras inteligencias, que al tiempo que mejoran la autoestima y el autoconocimiento del estudiante, también contribuyen a que las relaciones interpersonales sean favorables a lo interno del grupo. Por esta razón, el tiempo y los espacios destinados a este fin podrían ampliarse, ya que contribuyen a una formación integral del estudiante, más en esta etapa en que se está consolidando la personalidad.
- La educación establece cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Tradicionalmente, sólo se ha enfocado en los

dos primeros y ha dejado en el rezago los dos últimos, que son los que se relacionan con la inteligencia intra e interpersonal. Sería oportuno que se analice el currículo y la aplicación de la transversalidad en éste, pues en el salón de clases además de nutrir la razón se educa para la vida. Una formación basada en conocimientos no garantiza el éxito de los estudiantes; en cambio, una que se sustente en el desarrollo de la autoconciencia emocional, el desarrollo de habilidades sociales y la contemplación de la afectividad, no sólo garantizan el bienestar subjetivo del alumno sino la experimentación de una vida más plena y saludable desde el punto de vista mental.

- Se estima conveniente que se lleven a cabo más investigaciones sobre la relación educación cognitiva - educación afectiva, pues los resultados pueden orientar los cambios a realizar en el currículo y sobre todo el análisis del currículo oculto. Está demostrado que además de beneficiar el crecimiento emocional de los participantes el rendimiento académico y el aspecto conductual se ven favorecidos y las oportunidades de aprendizaje incrementan en diferentes aspectos como: ambiente, relaciones interpersonales y seguridad en sí mismo.

CAPÍTULO VI
DISCUSIÓN

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN

***“La disposición emocional del alumno determina su habilidad de aprender”
(Platón)***

La educación generalmente, se ha centralizado en la formación intelectual sin embargo, en la actualidad han surgido otras expectativas en cuanto a la preparación de los futuros ciudadanos, sus habilidades emocionales. Tales destrezas implican aprender a reconocer y manejar no sólo las propias emociones sino las de los demás. Por esta razón, en algunos países se ha incorporado en el currículo la educación emocional, principio que se considera tan importante como el racional, porque se ha notado que ambos en vez de ser opuestos, cumplen una función de complementariedad.

Debido a esto, es indispensable que los niños identifiquen y expresen lo que sienten sobre sus experiencias de aprendizaje, pues el mundo emocional se caracteriza por ser complejo y el niño debe disponer de herramientas que le permitan comprender lo que siente y cómo esto les puede afectar. El desarrollo cognitivo y la dimensión emocional son paralelas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el objetivo primordial de la educación es el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes.

En la etapa escolar al menor se le prepara para que aprenda a leer, pensar, razonar, hablar y escuchar, no obstante, también se requiere fomentar el aprendizaje de habilidades socio-emocionales que le permitan potenciar otros aspectos del desarrollo y

mejorar su desempeño social y emocional. El aprender a reconocer sus emociones, las de sus compañeros, asumir una actitud positiva ante la vida y el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas; contribuyen a su crecimiento como ser humano y estudiante; pues le ayudarán a enfrentar los retos inherentes a la cotidianidad de forma asertiva y en beneficio propio y de quienes le rodean.

La escuela al convertirse en un ente de socialización secundaria, influye enormemente en la construcción social de la personalidad de los niños, por eso el que se contemple la educación emocional en el currículo es necesario, aunque el tratamiento que recibiría no es similar al racional, pues ésta debe pasar a través de la acción pedagógica (relación docente-alumno y la relación alumno-alumno) y la transversalidad inherente al programa de estudios. Cabe señalar, que el Informe Delors define los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Los dos últimos hacen referencia a la inteligencia intra e interpersonal y, por ende, a la educación emocional.

Al considerar entonces la inteligencia intra e interpersonal en el proceso educativo se hace referencia a un sistema de enseñanza distinto al tradicional, ya que dicho proceso deja de percibirse de forma unidireccional para darle un enfoque bidireccional y recíproco, es decir, no es una sola vía información- repetición, por el contrario, en esta dinámica se entremezclan un sin número de aspectos tales como el ambiente y la metodología empleada a nivel general, pero siendo más específicos y analistas, tienen lugar a su vez elementos que trascienden las barreras del salón de clases y la pedagogía del docente. En esta tarea de aprender está presente la disposición que proyectan tanto el maestro como el alumno, las relaciones interpersonales que se establecen con el grupo de

pares, la manera en que experimentan y manifiestan lo que sienten, la forma en que dichas emociones median en el pensamiento y sobre todo la función que asumen en las acciones.

Dejar de considerar estos aspectos quizás simples e insignificantes sólo porque no se pueden cuantificar directamente equivale a cometer un gran error, pues son trascendentales al momento en que el niño aprende; constituyen una expresión de su motivación e interés por aprender y disfrutar en hacerlo. La educación en su ideal busca formar una persona pensante, creativa y crítica pero, ¿puede lograrlo un estudiante que repite datos y no es capaz de analizar sus consecuencias, no los cuestiona y no les encuentra aplicabilidad en su vida cotidiana? Entonces, ¿Cómo puede comprender el mundo? ¿Podrá cuestionarlo y encontrarle sentido? ¿Dónde quedará su sentido común y juicio social? y ¿Su esencia como ser humano?

Como consecuencia de estas interrogantes sin respuestas es que en la actualidad podría hablarse de un analfabetismo emocional (Bisquerra, 2003), puesto que existen muchos problemas de este tipo que están afectando a la comunidad estudiantil como son las dificultades en el aprendizaje, los problemas de conducta y los altos índices de fracaso escolar debido a una apatía generalizada por el estudio. Todos estos eventos provocan estados emocionales negativos que si no son reconocidos y manejados de forma saludable pueden interferir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dicho estado emocional se refleja en el estudiante a través de su escaso o nulo interés por el estudio, su apatía en la participación de las actividades escolares y la ausencia de un proyecto de vida. El hecho de no fijarse metas ni objetivos que alcanzar conducen al alumno a un camino incierto, pues no sabe lo que quiere y esto no le permite establecer

un plan de acción en cuanto a su superación personal y su desempeño o razón de ser en el ámbito escolar. Las emociones en este nivel juegan un papel crucial porque hacen referencia al autoconocimiento, la seguridad en sí mismo, la capacidad de autoobservación, la calidad de las relaciones interpersonales, la empatía y las habilidades sociales que posee.

El proceso de enseñanza-aprendizaje no se da de forma aislada, por el contrario, es social porque involucra el relacionarse tanto con el maestro como con un grupo de pares. En esta interacción se entrelazan sentimientos, pensamientos y comportamientos, por lo que es fundamental el rol que desempeña el docente, puesto que es el modelo a seguir y según su manejo emocional los niños tendrán un punto de referencia para actuar ya sea positivo o negativo (aprendizaje vicario).

El rol del docente cambia radicalmente entonces en la educación emocional de un mero transmisor a un facilitador o mediador del proceso, pues tanto él como el estudiante asumen un papel activo. ¿Por qué activo? Porque ambos interactúan, aprenden el uno del otro y expresan su apropiado o no manejo emocional. En este último punto es necesario realizar un análisis, ya que de acuerdo a cómo el educador exprese sus emociones y las controle, este modelo servirá de pauta para el estudiante.

Un maestro con un escaso control emocional, pobreza en el establecimiento de relaciones interpersonales, poca empatía, dificultad en la comunicación e inseguro de sí mismo tendrá un manejo del salón de clases vago y poco beneficioso tanto para él como para sus alumnos. En la educación emocional el docente, no sólo es quien maneja la información, es un ser humano que tiene una tarea difícil: educar a otros seres humanos desde su saber y desde su esencia como individuo, los está preparando para la vida y de

acuerdo a cómo éste maneje las relaciones con sus estudiantes, compañeros de trabajo, padres de familia y demás actores de la comunidad educativa, el niño lo tomará como modelo y, aunque no será en un cien por ciento al menos un setenta y cinco por ciento le servirá de base para actuar tanto en la escuela como en los demás contextos.

Como se ha descrito hasta este momento la educación emocional es de suma importancia en el proceso educativo, no se trata solamente de contemplar las emociones o quizás mencionarlas al iniciar la clase como un tema más, implica un aprendizaje que tome en cuenta la parte interna de cada uno de los actores educativos y cómo éstos se relacionan con los demás. El trabajar desde un enfoque que promueva la afectividad trae consigo muchos beneficios, ya que se mejora la relación docente-alumno, el clima del aula se ve favorecido, la relación entre el grupo de pares se incrementa y los valores positivos cobran mayor importancia en la interacción.

El niño durante la época escolar se encuentra en formación y en crecimiento personal y cognitivo, por lo que este es el momento ideal para promover el autoconocimiento, la toma de conciencia de sus propias emociones, el reconocimiento de los sentimientos de los demás y el autocontrol que implica un manejo asertivo de las emociones. Abordar tales temáticas es propicio en los centros educativos, más cuando el personal docente considera que existen ciertos grupos que están en una condición vulnerable, es decir, presentan altos índices de fracaso escolar, o bien, problemas de conducta que son notorios.

El sistema educativo panameño al igual que el resto de los países del mundo pretende fomentar un desarrollo integral de la personalidad del estudiante, es decir, que se dé en ellos un desarrollo armonioso entre lo racional y lo afectivo. Por ello, es que el interés se

centraliza en aquellos grupos que manifiestan un comportamiento que algunas veces escapa del control del maestro y, al trabajar con estos grupos desde la perspectiva de la educación emocional los resultados pueden ser notorios para mejorar la conducta y, por ende, el aprendizaje.

Para efectos de la presente investigación se abordó a dos grupos de estudiantes de quinto grado de un centro educativo público de la República de Panamá, el motivo de referencia: problemas de conducta y dificultades académicas. Al inicio, la interrogante era: ¿cuál sería la estrategia ideal para obtener cambios duraderos y resultados rápidos? En la actualidad, se habla de competencias, de habilidades sociales, de la empatía, de la comunicación asertiva, entre otros; ¿cómo traducir esto en una táctica que fomente ese autocontrol y a la vez el resultado se refleje en el rendimiento académico? La educación emocional, se postulaba como la mejor opción; pero otra tarea sería definir qué temas en específico considerar. Si estamos hablando de problemas de conducta, el conocimiento de sí mismo, la consideración y el respeto de los sentimientos del otro, el autocontrol de las propias emociones entonces el desarrollo de habilidades sociales se postulaban como la posible solución.

El realizar un taller dinámico que condujera a los niños a percatarse de lo importante que son los sentimientos y, cómo la comprensión y manejo asertivo de éstos le podían favorecer en sus relaciones intra e interpersonales generó muchos cambios. Al inicio se observó un bajo control emocional, pues no podían trabajar en grupo, la comunicación entre ellos no era la mejor, la práctica de valores como el compañerismo y la cooperación eran escasos y la solidaridad con el otro era pobre. Sin embargo, conforme transcurrió el tiempo y las sesiones de trabajo, los participantes se percataron de lo indispensable que

era desarrollar ese autocontrol emocional y la clave radicaba en sentir, pensar y luego, actuar aunque no siempre se solía seguir la fórmula emocional.

Al percatarse de esto la conducta se fue transformando y ya se consideraban las emociones del otro y el buen manejo del grupo fue incrementándose y la capacidad de autoobservación también comenzó a ponerse en práctica. De hecho, en cada taller se percibía un avance, ya que en el trabajo en equipo empezó a crecer con mayor fuerza, el cooperativismo, la solidaridad y, el respeto por los sentimientos y dificultades de los demás empezaron a tomarse en cuenta y ser importantes para todos los integrantes. Tales comportamientos, evidenciaron el manejo asertivo de las emociones y los problemas conductuales disminuyeron, hasta el punto que el cambio fue reconocido por las instancias directivas de la institución.

Igualmente, el crecimiento emocional se hizo evidente en los cuadros de calificación, pues en el segundo trimestre (antes de la intervención) el rendimiento a nivel de apreciación en su mayoría era catalogado regular y la tasa de ausentismo era elevada mientras que para el tercer trimestre (después de la intervención) la nota de apreciación varió significativamente, pues se les calificó como SATISFACTORIO y la asistencia a clases incrementó. Tal situación puede relacionarse con la participación de los estudiantes en el programa de educación emocional, ya que al estar en armonía consigo mismo, tener un mayor control sobre sus emociones y la mejoría en las relaciones interpersonales el nivel de motivación aumentó y con ello el interés de aprender y asistir de forma regular a la escuela.

Cuando la esfera emocional está en armonía la actitud hacia el exterior cambia, los intereses y prioridades se esclarecen y las acciones se tornan más contundentes, pues se

posee un objetivo por el cual luchar y entonces es posible trazar el camino para alcanzarlo. El manejo emocional dentro del salón de clases beneficia a todos los actores educativos, ya que existe un mayor control a nivel disciplinario y se favorecen los ambientes de aprendizaje, es decir, se prepara el terreno para sembrar la semilla del conocimiento y se propician las condiciones necesarias para obtener buenos frutos que a nivel cuantitativo se traducen en éxito escolar y en lo cualitativo en satisfacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque no sólo el estudiante se siente motivado y realizado sino el docente crece a nivel personal y mejora su bienestar emocional.

Todos estos elementos evidencian que la educación emocional y el promover el desarrollo de las inteligencias intra e interpersonal trae beneficios no sólo a nivel conductual y personal, sino también a nivel cognitivo. Antes de iniciar el proceso de intervención y al final del mismo se realizó una prueba que valoraba el desarrollo madurativo y la capacidad lógico matemática y, se obtuvo como resultado un progreso significativo en ambos aspectos, es decir, que implementando un programa de esta índole, desde el inicio del ciclo lectivo los resultados tanto a nivel comportamental como cognitivo podrían ser favorables y reflejarse en el índice académico.

La promoción de la afectividad en la educación genera más resultados positivos de los que se han contemplado, porque todos los involucrados crecen personalmente al tiempo que aprenden. Por tanto, se puede decir que lo racional y lo emotivo pueden ser objetivos paralelos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y lo más trascendental es que se cumplen los fines educativos tanto a nivel cognitivo como emocional: aprender a convivir y aprender a ser; es decir, se logra promover una educación equilibrada en todos los sentidos.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Álvarez-Gayou, J. (2004). *Cómo hacer Investigación Cualitativa. Fundamentos y Metodología*. México: Editorial Paidós Mexicana, S.A.
- Barrantes, R. (2003). *Investigación: un camino hacia el conocimiento. Un enfoque cualitativo y cuantitativo*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Brites de Vita, G. & Almoño de Jenichen, L. (2003). *Inteligencias Múltiples*. Buenos Aires: Bonum.
- Carrasco, I. (1999). *Terapias Racionales y de Reestructuración Cognitiva*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Lega, L., Caballo, V. & Ellis, A. (2002). *Teoría y práctica de la terapia racional-emotivo-conductual*. España: Siglo XXI Editores.
- Méndez, Z. (2010). *Aprendizaje y cognición*. 11º edición. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Ortiz de Maschwitz, E. (2005). *Inteligencias múltiples en la educación de la persona*. Buenos Aires: BONUM.

Oviedo, J. & Méndez, Z. (1984) Seminario-Taller El desarrollo de la Creatividad en la Enseñanza. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas y Universidad de Costa Rica.

Pérsico, L. (2007). *Inteligencia Emocional*. Madrid: Editorial LIBSA.

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe S.L.

Recursos de Internet

Abarca, M. (2003). La educación emocional en la educación primaria: currículo y práctica. Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona. Recuperado el 10 de agosto del 2012, de <http://www.tdx.cat/handle/10803/2349>

Aragón, V. (2012). Propuesta de un programa emocional para la prevención de la violencia escolar. *El Lapicero periódico digital de educación de Sevilla*. Recuperado el 02 de noviembre del 2012, de <http://www.bakelan.net/unidades/familias/educaci%c3%93n%20para%20la%20paz.%20propuesta%20de%20actividades/el%20bingo%20de%20los%20sentimientos.pdf>

Blasco, J., Bueno, V., Navarro, R. & Torregrosa, D. (2002) Educación Emocional. Propuestas para la teoría. Conselleria de Cultura I Educació. Editorial: Generalitat Valenciana. Recuperado el 09 de diciembre del 2012, de <http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblinter/EMOCIONAL.pdf>

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa. Vol. 21 (Nº 1). Recuperado el 10 de agosto del 2012, de <http://www.doredin.mec.es/documentos/007200330493.pdf>

Bisquerra, R. (s.f.) Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal. Universidad de Barcelona. Recuperado el 21 de enero del 2013 de: <http://educationhelp.blogspot.es/img/articuloRafaelBisquerra.pdf>

De Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Revista Tendencias Pedagógicas. (Nº 10). Recuperado el 20 de enero del 2013, de Doron, R. & Parot, F. (2008). Diccionario Akal de Psicología. España: Ediciones Akal S.A. Recuperado el 05 de enero del 2013 de http://books.google.com.pa/books?id=UKWPwux2JtYC&pg=PA173&lpg=PA173&dq=test+de+la+dama+de+fay&source=bl&ots=EQ_JqnY8Xi&sig=ojHlw5Gpug7H7CZs5efEcYNpOYQ&hl=en&sa=X&ei=fE7oUJysPIjU9QST0IGIBQ&redir_esc=y#v=onepage&q=test%20de%20la%20dama%20de%20fay&f=false

Extremera, N. & Fernández, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 6 (Nº2). Recuperado el 02 de setiembre del 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15506205>

Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. Revista Iberoamericana de Educación.

Recuperado el 09 de septiembre del 2012 de:

<http://www.rioei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf>

Fernández-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación.

Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa. Vol. 6 (Nº15). Recuperado el 23 de marzo del 2013 de: http://www.google.com/#sclient=psy-ab&hl=en&q=la+inteligencia+emocional+en+la+educacion&oq=la+inteligencia+emocional+en+la+educacion&gs_l=hp.3...1335855.1353419.1.1354049.134.45.0.0.0.0.0..0.0...0.0...1c.1.7.psyab.koOEWbNw27U&pbx=1&bav=on.2,or.&bvm=bv.44442042,d.dmg&fp=764e75fa2dea1144&biw=1366&bih=642

Ferrándiz, C, Prieto, M, Ballester, P & Bermejo, M. (2004) Validez y fiabilidad de los instrumentos de evaluación de las inteligencias múltiples en los primeros niveles instruccionales. Revista Anual de Psicología Psicothema. Vol. 16 (Nº1).

Recuperado el 02 de setiembre del 2012, de

<http://www.psicothema.com/pdf/1153.pdf>

Garaigordobil, M. & García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años.

Revista Anual de Psicología Psicothema. Vol.18 (Nº2). Recuperado el 23 de marzo del 2013 de:

<http://www.unioviedo.es/reunido/index.php/PST/article/view/8490>

González, E. (S.F.). Educar en la Afectividad. Facultad de Educación. Universidad

Complutense-Madrid. Recuperado el 10 de diciembre del 2012, de

<http://www2.amigonianos.org/surgam/articulos/504/12%20EDUCAR%20EN%20LA%20AFECTIVIDAD.pdf>

Hernández, P. (2005). ¿Puede la inteligencia emocional predecir el rendimiento académico? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol.19 (Nº3). Recuperado el 08 de septiembre del 2012 de:
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27411927004.pdf>

Hidalgo, E. & Reyes, C. (s.f) Los métodos cuasi experimentales. Recuperado el 29 de marzo del 2013 de:
http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/orfelio/LOs_%20METODOS_CUA SIEXPERIMENTALES.pdf

López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*. Vol. 3 (Nº1). Recuperado el 16 de agosto del 2012 de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2547022.pdf

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. & Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*. Vol. 6 (Nº 15). Recuperado el 24 de marzo del 2013 de: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_276.pdf

Pauné, M. (2012). La educación emocional mejora la conducta en clase. *La Vanguardia*. Com. Recuperado el 09 de diciembre del 2012 de:

<http://www.lavanguardia.com/vida/20110302/54119909704/la-educacion-emocional-mejora-la-conducta-en-clase.html>

Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente del Ministerio de Educación del Perú. (S.F). Características del desarrollo cognitivo, lingüístico, social, emocional y moral del estudiante. Recuperado el 30 de marzo del 2013 de: <http://www.slideshare.net/marinafe/sesion-10-desarrollo-cognitivo-social-emocional-y-moral>

Rodríguez, J. (1998). Psicopatología del Niño y el Adolescente. España: Universidad de Sevilla. Recuperado el 05 de enero del 2013 de http://books.google.com.pa/books?id=CNZR9LgdtwsC&pg=PA876&lpg=PA876&dq=test+de+la+dama+de+fay&source=bl&ots=tEHU97RSxF&sig=s3w10CSwGyiP_Hx91AxmRLdknRc&hl=en&sa=X&ei=klHoUK6fCYue8gTEEnYDQCw&redir_esc=y#v=onepage&q=test%20de%20la%20dama%20de%20fay&f=false

Sánchez, D. (1995-1999). La otra cara del distrito Baruense. Editora Panamá América. Recuperado el 04 de febrero del 2013 de <http://www.critica.com.pa/archivo/111499/prov1.html>

Trianes, M. & García, A. (2002) Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en centros educativos. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado. (Nº 044). Recuperado el 10 de agosto del 2012 de: <http://www.doredin.mec.es/documentos/014200230422.pdf>

Vivas, M., Gallego, D. & Gonzáles, B. (2007). Educar las emociones. 2º edición. Mérida:

Producciones Editoriales S.A. Recuperado el 20 de enero del 2013 de:

http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/29662/4/libro_educar_emociones.pdf

ANEXOS

Anexo #1
Test Dama de Fay

Test de la Dama de Fay

Es un test que se plantea para mejorar la figura humana de Goodenough haciéndola más sensible para cada edad. La instrucción: “*dibuja una señora paseando bajo la lluvia*”. La calificación: en dicho test se califican 49 ítems, es decir, la presencia equivale a un punto y la ausencia a 0 puntos.

Criterios a observar	Puntos 0 / 1 Ausencia / Presencia
1. Forma Humana	
2. Presencia de un cuerpo: brazos y piernas.	
3. Presencia de una vestimenta: un botón.	
4. Dama claramente reconocible.	
5. Si hay perfil: ya sea cabeza o algún elemento de perfil: cabeza, brazos o pies.	
6. Movimiento claro del cuerpo: inclinación o un paso.	
7. Indicación grosera de la lluvia.	
8. Ya la lluvia mejor representada: llegada al suelo, paragua y gotas en el suelo.	
9. Indicación grosera de un paragua.	
10. Paragua en dos trazos: círculos, óvalos o superficie cualquiera y mango.	
11. Ya el paragua bien representado.	
12. Cuando las dimensiones del paragua corresponde a 1/3 o 2/3 de la longitud total del cuerpo.	
13. Posición del paragua cubre la mitad del cuerpo.	
14. Cuando el paragua está unido a la mano o al brazo.	
15. Cuando hay movimiento adecuado del brazo.	
16. Cuando el niño dibuja un gorro.	
17. Cuando el niño dibuja un gorro bien detallado.	
18. Cuando dibuja una capa o abrigo propiamente.	
19. Cuando la capa tapa bien el cuerpo sólo las manos quedan afuera.	
20. Los brazos no se ven pero se notan en el dibujo y se observa la sombra de los hombros.	
21. Cuando no se ven los hombros y uno pregunta dónde están los brazos y él responde bajo la capa.	
22. Dibuja ojos en un solo trazo (un punto).	
23. Ojos con pupilas, con cejas y pestañas.	

24. Presencia nariz.	
25. La boca en un solo trazo.	
26. Boca más detallada.	
27. Orejas.	
28. Mentón o barbilla perfil o de frente.	
29. Indicación de cabello.	
30. Presencia de cuello bien indicado. Si la señora tiene la cara escondida y tiene espalda.	
31. Manos: si las manos están escondidas en los bolsillos.	
32. Brazos de una dimensión.	
33. Brazos en doble dimensión.	
34. Brazos pegados al nivel de los hombros.	
35. Proporción de brazos iguales o más grandes de acuerdo al tronco.	
36. Cuando las piernas están en una sola dimensión.	
37. Cuando las piernas están en doble dimensión.	
38. Piernas unidas al tronco.	
39. Piernas en proporción al resto del dibujo.	
40. Dibujo de pies.	
41. Dibujo de medias.	
42. Hay más detalle de vestimenta: falda, blusa, chaqueta, gorro y paraguas abierto.	
43. Cuando no hay transparencias.	
Paisaje	
44. Si dibuja una base o un camino.	
45. Si la dama está colocada sobre la base.	
46. Si el camino está en doble dimensión.	
47. Indican charcos de agua, piedras.	
48. Más detalles: árboles, casa, cocheras.	
49. Detalles indican cierta originalidad.	

Anexo #2

Prueba Aditiva de Suma y Resta (Oviedo & Méndez, 1984)

Instrucciones

Lea atentamente los siguientes problemas, haga el planteo y resuelva cada problema en el espacio correspondiente.

1. Alberto tenía 5 libros de cuentos y para su cumpleaños le regalaron 4. ¿Cuántos libros de cuentos tiene ahora?
2. Con los 6 lápices de colores que mi mamá me compró hoy, tengo ahora 13 lápices. ¿Cuántos lápices tenía ayer?
3. Patricia lleva a la escuela 9 confites en su bolsillo y regala tres a sus compañeritas. ¿Cuántos confites le quedaron?
4. Antes de comenzar a jugar Pedro tenía 8 cristales y ahora tiene 14 cristales. ¿Qué pasó en el juego?
5. Gaste \$ 0.90 centavos en la panadería y me quedaron \$ 0.30 en el monedero. ¿Cuánto dinero tenía en el monedero antes de ir a la panadería?
6. Mamá tenía \$ 1.50, me compró un helado y le quedaron \$ 0.80. ¿Cuánto le costó el helado?
7. Pedro le regaló a Ana 3 galletas pero ella tenía una bolsita con 7 galletas que trajo de su casa, ¿cuántas galletas tiene ahora?
8. Tengo 6 conejos y mi mamá me regalo 2 más, ¿cuántos tengo ahora?

Anexo #3

**Planteamiento de los Talleres realizados con los grupos de Quinto Grado de
la Escuela Primaria de Progreso**



*Talleres realizados con los grupos de Quinto Grado
de la
Escuela Primaria de Progreso*



Esquema de Actividades

Fecha	Actividad	Objetivo
25/09/12	Solicitud formal del permiso para trabajar en la escuela.	Obtener el aval para trabajar en la escuela.
09/10/12	Primer Taller con los niños (aplicación de pretest). Primer grupo de 5°	Crear un clima de confianza y empatía. Aplicar el pre-test.
11/10/12	Primer Taller con los niños (aplicación de pre-test). Segundo grupo de 5°	Crear un clima de confianza y empatía. Aplicar el pre-test.
16/10/12	Segundo Taller con los niños (Primer grupo de 5°)	Conocer el concepto de emoción.
18/10/12	Suspensión de Trabajo con el Segundo Grupo	
23/10/12	Tercer Taller con los niños (Primer grupo de 5°)	Concepto de emoción y la relación entre sentir, pensar y actuar.
25/10/12	Suspensión de Trabajo con el Segundo Grupo	
30/10/12	Tercer Taller con los niños (Segundo grupo de 5°)	Concepto de emoción y la relación entre sentir, pensar y actuar.
01/11/12	Tercer Taller con los niños (Segundo grupo de 5°)	Aprender a expresar asertivamente las emociones
13/11/12	Cuarto Taller con los niños (Primer grupo de 5°)	Aprender a autorregular las emociones.
15/11/12	Cuarto Taller con los niños (Segundo grupo de 5°)	Aprender a autorregular las emociones.
20/11/12	Quinto Taller con los niños (Primer grupo de 5°)	Promocionar Habilidades Sociales y la empatía
22/11/12	Quinto Taller con los niños (Segundo grupo de 5°)	Promocionar Habilidades Sociales y la empatía.
27/11/12	Sexto Taller con los niños (Primer y Segundo grupo de 5°)	Cierre del proceso y aplicación de post test.
29/11/12	Convivio con ambos grupos	Compartir y observar resultados.



Taller #1 “Conociéndonos....”

Objetivos

- ✿ Establecer el encuadre.
- ✿ Iniciar el proceso de sensibilización con la población.
- ✿ Evaluar la población participante mediante el Test de la Dama de Fay y la Prueba aditiva de suma y resta de Oviedo & Méndez (1984).

Actividades	Objetivo	Descripción	Elementos por Rescatar	Tiempo
El arranque... “Las Reglas del Juego”	1. Establecer las reglas del grupo para procurar un ambiente de respeto y sana convivencia.	Posterior a la bienvenida es recomendable realizar el encuadre, es decir, establecer el horario de trabajo, las temáticas que se trabajarán, las reglas del grupo y el carácter confidencial de la dinámica del grupo.	Inicio de la comunicación con los participantes y construcción de un ambiente de respeto y confianza.	10 min.
Actividad #1 “Conociéndonos”	1. Conocer el nombre de los participantes y sus cualidades. 2. Fomentar un clima de confianza y cohesión grupal.	A cada estudiante se le proporciona una “tarjeta” y un marcador. Luego, se le solicita que escriban su nombre de forma vertical y a tres de las letras les coloquen una cualidad que consideran poseen y colocársela en un lugar visible. Por ejemplo: A: amable/ N: noble/A: amigable (ANA). Posteriormente, los niños tendrán que caminar alrededor del salón y observar las cualidades que tienen sus compañeros. Finalmente, se procede a la presentación diciendo su nombre y las cualidades que anotaron y por qué.	El nombre de los participantes y sus cualidades. Además, cómo éstas los representan.	20 min.
Actividad #2 “La Dama de Fay”	1. Evaluar el nivel de desarrollo en el dibujo de los estudiantes antes de iniciar el programa de educación emocional.	Se le entrega a cada alumno una hoja en blanco y un lápiz. Luego se les pide que <i>dibujen a una señora que está paseando bajo la lluvia.</i>	Valorar el desarrollo cognitivo según el dibujo de una persona y posteriormente, calcular los deciles para estos grupos.	15 min.
Actividad #3 “Mmm mis destrezas en las matemáticas...”	1. Evaluar la destreza de razonamiento aditivo de los participantes al inicio del programa de educación emocional.	Se les entrega a los participantes la hoja con los problemas aditivos que se desea resuelvan. Una vez que finalicen se recoge.	La capacidad de razonamiento aditivo a través de la aplicación de la Prueba de Méndez & Oviedo (1984).	15 min.
Actividad #4 “Hoy me sentí...”	1. Evaluar cómo se sintieron los estudiantes durante el taller.	Se les pide a los estudiantes que a través de una palabra expresen cómo se sintieron durante el taller.	Cómo se sintieron los estudiantes durante el taller.	10 min.



Taller #2 “Las Emociones son ...”

Objetivos

- ✦ Construir el concepto de emoción.
- ✦ Reconocer las emociones básicas tales como miedo, ira, ansiedad, tristeza, enojo, vergüenza, alegría, amor, humor y felicidad.

Actividades	Objetivo	Descripción	Elementos por Rescatar	Tiempo
La Recapitulación...	1. Recordar las reglas establecidas en el grupo. 2. Destacar brevemente lo que aconteció en la sesión anterior.	Destacar brevemente lo que se realizó en el taller anterior y recordar las reglas establecidas previamente para el nuevo encuentro.	La importancia de las reglas establecidas para la sana convivencia y participación.	5 min.
Actividad #1 “Una emoción es...”	1. Construir conjuntamente el concepto de emoción.	Se forman subgrupos de cinco personas y se les solicita que en conjunto construyan a través de una palabra o frase lo que para ellos es una emoción. Luego, deberán anotarlo en una “fruta” para colocarlo en el árbol del conocimiento. Un representante del grupo pasa al frente y comenta lo que se dialogó en el subgrupo.	El definición de emoción que posee el grupo y a partir de ésta la elaboración de un concepto que será el que se manejará de aquí en adelante para cuando de emoción se hable.	20 min.
Actividad #2 “Diccionario de Emociones”	1. Reconocer las emociones básicas (enojo, vergüenza, ira, alegría, amor, humor, tristeza, entre otras).	Se continúa trabajando en los subgrupos establecidos y se les pide que construyan un diccionario de emociones. Para ello, se les entregarán páginas de colores y en ellas anotarán las emociones que ellos consideran existen. Posteriormente, deberán escribirle una definición y acompañarla con una ilustración que la ejemplifique, esto lo harán empleando recortes de periódicos y revistas. Finalmente, cada subgrupo expondrá su diccionario y compartirá su experiencia.	Una emoción es un estado afectivo que podemos manifestar en diferentes momentos. De ahí la importancia, de aprender a reconocerlas. Existen seis categorías básicas de emociones: miedo, sorpresa, ira, alegría, tristeza y disgusto.	20 min.
Actividad #5 “Adivina, adivinador...”	1. Promocionar el reconocimiento de las diferentes emociones y los momentos en los cuales usualmente las sentimos.	Se entregan a los subgrupos paletas y papel de construcción para que dibujen un rostro. Luego, se les pide que pinten caras de personas que expresen diferentes emociones.	Reconocer y diferenciar las emociones es importante, pues así se les hará más fácil identificarlas y saber en cuáles situaciones solemos sentir las.	20 min.
Actividad #4 “El abanico del conocimiento”	1. Evaluar el aprendizaje construido durante la sesión.	Mediante una palabra se expresará cómo se sintió y esto se anotará en el “abanico”.	El conocimiento aprendido, la experiencia y sugerencias.	10 min.



Taller #3 “Sentir, pensar y actuar...”

Objetivos

- ✿ Promover la diferenciación entre lo que es una emoción, un pensamiento y la acción.
- ✿ Facilitar la identificación de una emoción, pensamiento y acción.

Actividades	Objetivo	Descripción	Elementos por Rescatar	Tiempo
La Recapitulación...	1. Recordar las reglas establecidas en el grupo. 2. Destacar brevemente lo que aconteció en la sesión anterior.	Se le solicita que voluntariamente el grupo comente las actividades que se realizaron en la sesión anterior y un breve recordatorio de las reglas establecidas.	Las reglas facilitan la participación y el compartir como grupo.	5 min.
Actividad #1 “Una pensamiento es...”	1. Construir conjuntamente el concepto de pensamiento.	Se forman subgrupos de cinco personas y se les solicita que comenten lo que para ellos es un pensamiento. Para anotar lo que se origine en el conversatorio dispondrán de una página en forma de gota y luego un representante compartirá el contenido con el grupo y lo colocará debajo de una “nube”.	El concepto de pensamiento que posee el grupo y a partir de éste la elaboración de uno que será el que se manejará de aquí en adelante para cuando de pensamientos se hable.	25 min.
Actividad #2 “Mis acciones...”	1. Identificar nuestras acciones y la forma en que se relacionan con las emociones y los pensamientos.	Se continúa trabajando en los subgrupos establecidos y se les pide que lean el cuento “El Cuello de Jirafa” (anexo #1). De este cuento tendrán que analizar el personaje principal de la siguiente forma: ¿Qué le está pasando?, ¿Cómo se siente? ¿Qué piensa de la situación que está viviendo? Y ¿Cuáles han sido sus acciones? Una vez que realizan esto se irá anotando en una tabla lo que ellos consideran que son las emociones del personaje, los pensamientos y las acciones. Posteriormente, se hace énfasis en la diferencia que existe entre estos tres conceptos y cómo están presentes en la vida diaria.	Reconocer nuestras emociones es importante pero saber que ellas median en nuestra forma de pensar y actuar es fundamental para una buena relación consigo mismo y los demás. Asimismo, todo esto forma parte de la expresión asertiva de las emociones, pues por lo general sentimos, actuamos y luego pensamos. Esta fórmula no es positiva porque cuando sentimos antes de actuar debemos pensar y por lo general, hacemos lo contrario. Esta decisión interfiere en la forma en que nos relacionamos con los otros.	20 min.
Actividad #3 “Hoy aprendí...”	1. Evaluar el aprendizaje construido durante el taller.	Se solicita que a través de una palabra o frase expresen la forma en que se sintieron durante el taller. Luego, se abre el espacio para comentarios y recomendaciones.	El conocimiento que los participantes construyeron mediante su participación y algunas sugerencias para mejorar los encuentros venideros.	10 min.





Taller #4 “Aprendiendo a expresar lo que siento...”

Objetivos

- ✿ Facilitar el reconocimiento de las emociones en diferentes situaciones.
- ✿ Promover un manejo y expresión asertiva de las emociones.

Actividades	Objetivo	Descripción	Elementos por Rescatar	Tiempo
La Recapitulación...	1. Recordar las reglas establecidas previamente en el grupo. 2. Destacar brevemente lo que aconteció en la sesión anterior.	Se recuerdan los contenidos trabajados en la sesión anterior y recordatorio de las reglas del grupo.	El respeto de las reglas facilita el compartir y lo estudiado anteriormente ayuda en la comprensión del nuevo tema.	5 min.
Actividad #1 “Lo que siente mi corazón...”	1. Reconocer las emociones que se pueden suscitar en diferentes momentos y asociarlas a vivencias personales.	Se entrega a cada participante una hoja (anexo #3) y se le pide que lean las emociones anotadas en la parte superior. Luego, deberán decir qué pasa en cada una de las escenas y relacionarlas con las emociones citadas. Posteriormente, tendrán que completar la frase “Me siento alegre cuando...” con alguna experiencia personal. Además, se puede comentar en qué ocasiones se han sentido sorprendidos, tristes y lo que sintieron.	Todos los días experimentamos diferentes situaciones y éstas generan en nuestro ser muchas emociones, las cuales generalmente no identificamos. Realizar esta tarea es importante para entender lo que sentimos, el pensamiento que generan y la forma en que respondemos ante ella, es decir, cómo actuamos.	20 min.
Actividad #2 “Se murió Chicho”	1. Reconocer que cada persona expresa de forma distinta sus emociones ante una misma noticia.	Colocados todos en un círculo, uno de los participantes inicia la rueda diciendo “Se murió Chicho”, pero llorando y haciendo gestos exagerados, quienes le siguen deben responder lo que se les ocurra pero siempre llorando y con gestos de dolor. Luego, se inician otras rondas pero mostrando diferentes emociones.	Las emociones se expresan a través de la conducta. Cada persona lo hace de forma particular y su reacción varía de una situación a otra. De ahí, la importancia de expresarlas sin causar daño a quienes nos rodean.	20 min.
Actividad #3 “Burbujas de Ira...”	1. Promover la expresión asertiva de las emociones.	Esta actividad se realizará al aire libre. Para ello, se le entregará a cada participante un trozo de papel y él anotará lo que les ha hecho enojar y cómo se sintieron. Luego, cuando todos estén listos reventarán las burbujas de ira y expresarán cómo se sienten y si la actividad les ayudó a disminuir ese enojo.	Cuando algo nos sucede, dicho acontecimiento influye de gran manera en nuestra forma de actuar, pues en nuestra mente surgen un sin número de pensamientos; los cuales en ocasiones provocan que no actuemos de forma asertiva y herimos a los demás.	20 min.
Actividad #4 “La emoción del saber...”	1. Evaluar el aprendizaje construido durante la sesión.	Se entrega a cada niño un trozo de papel para que dibuje un rostro con la emoción que expresa cómo se sintió durante el taller.	Al conocer las diferentes emociones estamos en la capacidad de identificar lo que nos producen las situaciones.	10 min.





Taller #5 “Administrando mis emociones...”

Objetivos

- ✿ Promover la autorregulación de las emociones en los niños participantes.
- ✿ Fomentar la construcción de estrategias de afrontamiento a nivel emocional para una expresión asertiva de las emociones.

Actividades	Objetivo	Descripción	Elementos por Rescatar	Tiempo
La Recapitulación...	1. Recordar las reglas establecidas en el grupo. 2. Destacar lo más importante del taller anterior.	Se solicita al grupo que mencionen las reglas establecidas en el primer taller y que destaquen lo que recuerden que se trabajó en el taller anterior.	Las reglas ayudan a mantener el orden y la disciplina y el participar permite aprender aspectos nuevos para mejorar el desarrollo personal.	5 min.
Actividad #1 “Usted y yo...”	1. Comprender la importancia de poseer el control de nuestras emociones.	Se solicita que formen subgrupos de cinco personas y luego, se procede a entregar unos rostros con diferentes emociones (alegres, tristes, preocupadas y enojadas) y dos muñecos de cartón. Posteriormente, ellos tendrán que pensar en situaciones que hayan vivido en la última semana y qué les hizo sentir: alegres, tristes, preocupados o enojados. Los muñecos encarnarán los personajes usted y yo, así éstos vivirán las situaciones y el resto de los integrantes del subgrupo tendrán que mostrar el rostro que representa la emoción de usted y el rostro que revela la emoción de yo y luego, el resultado final; es decir, si las personas quedaron tristes, enojadas, etc. (ver anexo #3). El objetivo es que visualicen lo que pasa cuando molestan, hacen trampas o establecen rivalidades.	Es cierto que todos tenemos derecho a expresar nuestras emociones ante los diversos eventos que vivimos pero es nuestra responsabilidad saberlas controlar. Así, es válido sentir enojo o rabia pero esto no es motivo para agredir o herir a otra persona. En nosotros radica el deber de regular asertivamente nuestras emociones.	25 min.





Taller #5 “Administrando mis emociones...”

Actividades	Objetivo	Descripción	Elementos por Rescatar	Tiempo
<p>Actividad #2 “Pensando en alternativas...”</p>	<p>1. Promocionar la construcción de alternativas para la solución de problemas.</p>	<p>Se divide el grupo en dos y a una mitad se le pide que dramaticen la siguiente escena: cuatro compañeros de clase se encuentran jugando en el recreo fútbol accidentalmente golpean con el balón a unas compañeras. Ellos se acercan a recuperar el balón y no se disculpan con ellas, las compañeras se enojan y les patean el balón. Todos se enojan y comienzan a discutir. Ahora, qué hacer, pues sólo tienen claro que hay un problema y necesitan resolverlo. Después de dramatizar el subgrupo que miro la escena organizará una dramatización que exprese una solución al problema. Sin embargo, ambos subgrupos trabajarán en la búsqueda de alternativas para solucionar el conflicto. Esto lo harán siguiendo la fórmula del trencito, la cual consiste en hacer una lista de posibles alternativas de solución y analizar cuál o cuáles son escogencias aceptables (EA) y cuál o cuáles son escogencias inaceptables (IA) y que requieren demasiado esfuerzo para cambiarlas o modificarlas. La idea es que piensen que así como el tren puede cambiar de vía nosotros también podemos hacerlo cuando una alternativa no está dando los resultados esperados y que es importante pensar antes de actuar (ver anexo #4).</p>	<p>Es necesario visualizar las consecuencias de nuestros actos, pues esto guiará nuestra forma de relacionarnos con quienes están a nuestro alrededor. Es indispensable pensar antes de actuar, si bien es válido sentir enojo la forma en que lo expresemos es lo que hace la diferencia.</p>	<p>30 min.</p>
<p>Actividad #3 “La frase del saber...”</p>	<p>1. Evaluar el aprendizaje construido durante el taller.</p>	<p>Por medio de una palabra o frase los participantes expresarán cómo se sintieron durante la sesión.</p>	<p>Los conocimientos que construyeron los participantes y sugerencias para el próximo encuentro.</p>	<p>10 min.</p>





Taller #6 “Estamos terminando...”

Objetivos

- ✿ Evaluar la población participante mediante el Test de la Dama de Fay y la Prueba aditiva de suma y resta de Méndez & Oviedo (1984).
- ✿ Concluir la intervención con los participantes.

Actividades	Objetivo	Descripción	Elementos por Rescatar	Tiempo
La Recapitulación...	1. Rescatar lo trabajado en el taller anterior y las reglas establecidas en el primer taller.	Se recuerda que este taller es el último. Además, lo que se trabajó en la sesión anterior y las reglas establecidas previamente.	En el último taller se concluye el trabajo con el grupo por eso es importante recordar lo que se ha aprendido y ponerlo en práctica.	10 min.
Actividad #1 “La Dama de Fay”	1. Evaluar el nivel de desarrollo en el dibujo de los estudiantes antes de iniciar el programa de educación emocional.	Se le entrega a cada alumno una hoja en blanco y un lápiz. Luego se les pide que <i>dibujen a una señora que está paseando bajo la lluvia.</i>	Valorar el desarrollo cognitivo según el dibujo de una persona.	15 min.
Actividad #2 “Mmm mis destrezas en las matemáticas...”	1. Evaluar la destreza de razonamiento aditivo de los participantes al inicio del programa de educación emocional.	Se les entrega a los participantes la hoja con los problemas aditivos que se desea resuelvan. Una vez que finalicen se recoge.	La capacidad de razonamiento aditivo.	15 min.
Actividad #3 “Las monedas de las emociones”	1. Evaluar el aprendizaje construido durante los talleres.	Se le entrega a los participantes una “moneda” para que anoten en una de las caras la emoción que les generó participar en los talleres y en la otra cara lo que han obtenido (aprendizajes, recuerdos). Luego, las depositarán en una caja, un voluntario leerá lo que se anotó y así se compartirá la experiencia.	Se destaca que el manejar y expresar asertivamente nuestras emociones nos ayuda a crecer en todos los sentidos y, además comprender lo que sienten y piensan las personas que nos rodean. Reconocer nuestras emociones y cómo ellas influyen en nuestras acciones es indispensable para vivir en sociedad.	10 min.





ANEXOS





ANEXO #1

“EL CUELLO DE JIRAFÁ”

Te conté que hace mucho tiempo los animales podían hablar entre sí. Pues esto sucedió en África, en una gran sabana con un río caudaloso rodeado de árboles, donde saciaban su sed antílopes, búfalos, leones, tigres, leopardos y muchos animales más.

También Rayas vivía en esa sabana. Rayas era una pequeña cebra, muy juguetona y divertida. Su mamá cebrá siempre estaba atenta de lo que hacía.

-Rayas, Rayas, no te alejes demasiado, que el león asecha.

Uno de los grandes temores de las madres y los padres eran los depredadores: los leones, los tigres y los leopardos. Ellos atacan a los débiles y a los bebés. Pero Rayas no habían entendido aún eso. Se paseaba, sin el menor cuidado, por la sabana, y nunca había visto un león. Claro, son pocos los que han visto un león y pueden contarlo.

Un día paseaba Rayas, un poco lejos de su madre, cuando algo que vio le heló la sangre. Entre la alta hierba se podía ver una piel moteada.

-El leopardo- pensó Rayas mientras daba media vuelta, preparándose a correr a toda velocidad. De repente oyó unos gemidos. Miró hacia atrás y vio cómo la piel moteada se estremecía. ¿Qué era? No pudo resistir la curiosidad. Volvió sobre sus pasos y miró un poco más de cerca. El pequeño bulto seguía llorando.

-¿Qué te pasa?- se atrevió a preguntar Rayas.

En respuesta se asomó una cabecita con dos cuernos afelpados. No era un leopardo, era una pequeña jirafa.

- Ven, acompáñame- le dijo Rayas, y la llevó con su mamá. Mamá cebrá sabía lo que había pasado. La madre jirafa había muerto tratando de defender a su hija de las garras del león. Ahora, Manchas, así se llamaba la jirafa, estaba sola mamá. Mamá cebrá se compadeció de ella, no podía dejarla a su suerte, así que la adoptó. Ahora Rayas tenía una hermana jirafa.





Todo marchaba muy bien al principio. Pero un día, Rayas vio su figura reflejada en el agua. Al mirar a Manchas se dio cuenta de que era diferente. No se parecía a nadie de su familia.

-Manchas es anormal, es un fenómeno y es fea- pensó Rayas.

Eso bastó para que naciera el menosprecio en el corazón de Rayas. Así que Manchas, la pequeña jirafa, fue creciendo y creciendo, pero ya no tuvo un día de paz. Las burlas iban y venían en la manada de cebras. Hasta mamá cebra se avergonzaba de la forma en que Manchas bebía agua, abriendo mucho sus larguísimas patas para que su cuello alcanzara el agua. Ella quería que cambiara radicalmente de actitud. Aquello era un espectáculo desagradable.

Manchas no era feliz. Se daba cuenta que mamá cebra quería mucho más a Rayas que a ella. En la manada con disimulo, la ignoraban y empujaban. Daba largos paseos con su caminar desgarrado para estar lejos de las burlas de las cebras. Pero siempre regresaba a la manada de cebras, pues era la única familia que conocía la jirafa.

Y el invierno pasó. Las lluvias se fueron de la gran sabana. El caudal del río disminuyó. La hierba, de la que se alimentaban las cebras, se secó. Habían llegado los tiempos duros. Las cebras más viejas sabían que cada cierto tiempo esto sucedía.

Pero esta vez fue diferente. Las lluvias no regresaron y el pasto desapareció por completo. La manada de cebras comenzó a pasar hambre. Estaban flacas y débiles, ya no tenían fuerzas ni siquiera para burlarse de Manchas.

Un día sucedió algo. Manchas estiró su largo cuello, del que tanto se reían en la manada, y sin ningún esfuerzo, se puso a comer las hojas y los tallos de los altos árboles de la sabana. Con sus fuertes dientes, cortaba las hojas y las daba a sus amigas las cebras. De esta manera lo hizo por algunos días. Y lo que consideraba la manada, uno de los defectos de Manchas fue su salvación.

Las lluvias regresaron a África. La hierba creció alta y jugosa. Las cebras se recuperaron de los malos tiempos, engordaron y recuperaron su buen humor.

Solo una cosa no volvió a ser como antes. Ya nadie se burlaba de Manchas. Las cebras se dieron cuenta que la jirafa no era deforme sino que simplemente era diferente. Manchas no era ni más ni menos que las cebras, sólo era una jirafa. Y aunque las cebras coman de la hierba de la sabana, y las jirafas, de las hojas de los árboles, las jirafas y las cebras pueden ser amigas.





ANEXO #2
HOJA DE LA ACTIVIDAD
“LO QUE SIENTE MI CORAZÓN”
(Profes.Net, 2009)

SIENTO CON MI CORAZÓN

Nombre

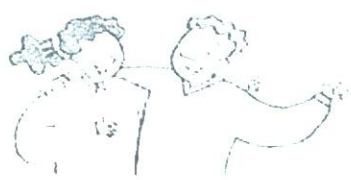
- Escribe las palabras donde corresponde.

alegría

enfado

miedo

tristeza



- Completa.

Me siento alegre cuando

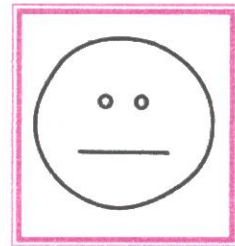
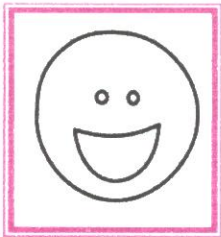


ANEXO #3

USTED

YO

RESULTADO





ANEXO #4

EL TREN DE LAS SOLUCIONES

EA: escogencia aceptable: emoción positiva o asertiva.

EI: escogencia inaceptable: emoción negativa o no asertiva.

