



**TECNOLOGICO DE MONTERREY**

**EGE<sup>®</sup>**

**Escuela de Graduados en Educación**

**UNIVERSIDAD VIRTUAL**

**ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACION**

**Impacto del uso de Estrategias didácticas para el fomento de la Inteligencia Emocional en el Desempeño Académico de preescolares con Problemas de Conducta**

**Tesis**

que para obtener el grado de:

**Maestría en Educación con acentuación Cognitiva**

Presenta:

**Olivia Margarita Barros Ávila**

Asesor Tutor:

**MEE Dulce Fátima Camacho Gutiérrez**

Asesor Titular:

**Dra. Yolanda Heredia Escorza**

Aguascalientes, Ags. México

Abril 2014

## **Dedicatorias**

Al dador de vida, talentos y una misión que cumplir en el mundo a través de mi vida y profesión, quien guía mis pasos hacia El y que solo a través del amor puede realizarse: Dios.

A mis amados hijos: Néstor Guillermo y Olivia Renata por su paciencia, comprensión y esperanza en que todo irá siempre mejor.

A mis padres amados quienes con su amor, su apoyo incondicional, su fe en mi y su ejemplo de lucha han sido una motivación constante para lograr mis sueños.

A mis hermanos y cuñadas amados que de muchas formas manifiestan su cariño, admiración y solidaridad hacia mi.

Agradezco a mis tíos y primos que siempre han estado con una palabra puntual para mantener mi entusiasmo y energía constantes. A mis primas hermanas Lorena y Ana María por estar ahí presentes con sus consejos, cariño y motivación.

A mis entrañables amigos: Rosario, María Esperanza, Flor de María, Hermelinda, María Guadalupe, Hilda, Norma, Ana Gabriela, Josefina, Claudia, Lili, Adriana, Liliana, José Alberto y Juan Carlos que con sus sabias palabras han fomentado mi perseverancia y entusiasmo hasta el final de esta anhelada meta.

A los niños de preescolar que viven situaciones difíciles y por quienes hago este esfuerzo para ayudarlos y darles una esperanza de una mejor calidad de vida.

## **Agradecimientos**

Agradezco a la maestra Dulce Fátima Camacho Gutiérrez y a la doctora Yolanda Heredia Escorza por su excelente acompañamiento y guía durante este proyecto.

Mi gratitud a mis amigas y compañeras de trabajo que me apoyaron en el proceso de esta tesis, en especial a Hermelinda, María Guadalupe, Karla Paola, Hilda y Elizabeth.

Gracias a todos los que participaron directamente en este proyecto: a las maestras, padres de familia y alumnos de preescolar, implicó trabajo extra pero siempre bajo la esperanza de aportar algo útil para esos niños que están en nuestras manos.

## **Impacto del uso de Estrategias didácticas para el fomento de la Inteligencia Emocional en el Desempeño Académico de preescolares con Problemas de Conducta**

### **Resumen**

En México, los maestros de preescolar se enfrentan al reto de buscar y encontrar las estrategias didácticas más adecuadas para ayudar a que los alumnos con problemas de conducta logren los aprendizajes esperados que expone el PEP (2011). El presente estudio propuso la implementación de un programa de técnicas didácticas de Inteligencia Emocional a través de orientaciones a padres de familia y educadoras e intervenciones directas con los alumnos. Se eligió una investigación cualitativa de casos donde se analizaron 6 casos obteniéndose una amplia descripción del impacto del programa en los aprendizajes esperados y en la forma como se modificó la conducta disruptiva de los alumnos participantes tanto en la escuela como en la casa familiar. Los resultados obtenidos sugirieron que para obtener un mayor impacto del programa se requiere mayor compromiso por parte de los padres de familia y educadoras así como la implementación, al menos, por un ciclo escolar completo. Entre los hallazgos principales se observa que hubo mayor número de avances en el campo formativo de Comunicación y Lenguaje en la competencia de utilizar el lenguaje para regular la conducta en distintos tipos de interacción con los demás, donde se incluyen los aprendizajes esperados de: solicita y proporciona ayuda para llevar a cabo diferentes tareas; solicita la palabra y respeta los turnos de habla de los demás; dialoga para resolver conflictos con o entre compañeros; y propone ideas y escucha las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula y proporciona ayuda durante el desarrollo de actividades en el aula.

## Índice

<b>Capítulo 1. Antecedentes</b> .....	<b>7</b>
1.1 Constructos .....	12
1.2 Problema de Investigación .....	15
1.3 Objetivos de Investigación .....	16
1.4 Justificación de la Investigación .....	17
1.5 Limitaciones de la Investigación .....	19
<b>Capítulo 2. Marco Teórico</b> .....	<b>20</b>
2.1 Las Emociones .....	21
2.1.1 La Inteligencia Emocional .....	27
2.1.2 Estrategias/modelos para el desarrollo/estimulación de la inteligencia emocional .....	35
2.1.2.1 Modelos, perfiles y pruebas para medir grado de desarrollo de inteligencia emocional .....	38
2.2 Desempeño de Campos Formativos: los Aprendizajes esperados .....	40
2.2.1 Modelos, perfiles y pruebas para medir desempeño de campos formativos: aprendizajes esperados .....	42
2.3 El niño preescolar .....	43
2.3.1 Su desarrollo psicosocial .....	43
2.3.2 Niños con problemas de conducta .....	47
<b>Capítulo 3. Metodología</b> .....	<b>56</b>
3.1 Diseño de Investigación .....	56
3.2 Contexto Sociodemográfico .....	58
3.3 Población y Muestra .....	59
3.4 Participantes .....	60
3.5 Instrumentos .....	61
3.6 Procedimiento .....	65
3.7 Estrategia de Análisis de Datos .....	66
<b>Capítulo 4. Análisis de Resultados</b> .....	<b>68</b>
4.1 Casos: los niños con problemas de conducta .....	69
4.2 La intervención con las técnicas de desarrollo de inteligencia emocional .....	72
4.3 Resultados del registro de aprendizajes esperados al inicio y fin del ciclo escolar .....	73
4.4 Resultados de entrevistas iniciales y finales a padres de familia .....	86
<b>Capítulo 5. Conclusiones</b> .....	<b>91</b>
5.1 Hallazgos .....	91
5.2 Conclusiones .....	94

5.3 Recomendaciones .....	100
5.4 Investigaciones Futuras .....	100
<b>Referencias .....</b>	<b>102</b>
<b>Apéndices .....</b>	<b>106</b>
<b>Curriculum Vitae .....</b>	<b>112</b>

## Capítulo 1: Antecedentes

Se ha argumentado en diversas ocasiones por parte de estudiosos de la conducta humana que es necesario educar las emociones de las personas y mientras más temprano ocurra esto, es mejor. Goleman (1995) afirma que las emociones enriquecen y que los modelos mentales que las excluyen quedan empobrecidos. En el campo de la educación han surgido distintos modelos para promover un mejor rendimiento académico, muchos de ellos están basados en mejorar la capacidad cognitiva del alumno, con la finalidad de calificar más alto en funciones mentales superiores como en la formación de conceptos, el razonamiento, la memoria, la resolución de problemas, etc.

Muchos enfoques habían estado centrados en promover una mayor inteligencia entendida ésta como la capacidad general de rendir en las pruebas de aptitudes específicas a través de un test, es decir en la obtención de un coeficiente intelectual (CI) a través del cual se determina la capacidad general de una persona para desempeñarse, sin embargo, a lo largo de la historia se ha encontrado que el poseer un alto CI no es garantía de éxito ni en la escuela ni en la vida cotidiana, así lo afirman Extremera y Fernández (citados por Jiménez y López, 2009). Han surgido otros enfoques para abordar la educación y promover un mejor rendimiento en los estudiantes que no estuviera solamente determinado por su CI.

Sternberg (citado por Pérez y Castejón, 2007) desarrolló una teoría de la inteligencia conformada por tres tipos de inteligencias: la analítica, la práctica y la creativa, de este modo integra a su teoría aspectos como la creatividad, los aspectos personales y los sociales.

Científicos como Salovey y Mayer (Jiménez y López, 2009) comienzan a plantear la existencia de una inteligencia emocional (IE) que se posiciona independientemente del CI, plantean que existe una clase de inteligencia que tiene que ver con la habilidad para el manejo de las emociones y con el uso adaptativo de éstas de manera que puedan ser útiles en la resolución de problemas y en la adaptación del individuo a su contexto.

También se pueden encontrar los enfoques mixtos que tienen una visión general, centrados en rasgos de comportamiento estables y en la personalidad, tales como la empatía, la asertividad o la impulsividad. Contemporáneamente surge la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1995), quien se opuso a la idea de una sola clase de inteligencia y planteó la existencia de varias, explica que cada persona desarrolla en especial una o más clases de inteligencia. Define ésta como la capacidad de resolver problemas, o de la creación de productos valiosos para la cultura. Entre las clases de inteligencia que plantea están la lingüística, la lógicomatemática, la musical, espacial, cinestésicocorporal y dos formas de inteligencia personal, la dirigida hacia los demás, la interpersonal y la dirigida hacia uno mismo, la intrapersonal. Gardner (1995) además plantea que las inteligencias se pueden desarrollar a través de la educación.

Determinar el papel de las emociones en la educación y específicamente la influencia de la inteligencia emocional (IE) en el rendimiento académico y en la adaptación al medio escolar ha sido tema de investigación reciente (Jiménez y López, 2009), ya que de las habilidades emocionales que se desarrollen dependerá en gran parte el éxito de la persona en muchos aspectos desde el profesional hasta el personal. Salovey y Grewal (Jiménez y López, 2009) apuntan que la IE es un constructo que incluye la relación emoción – cognición que son determinantes para que el individuo tenga un funcionamiento



adaptado a su medio. Es en esta relación donde se encuentra el papel de la IE en el rendimiento académico y la adaptación al medio, aspectos que se estudiaron en la presente tesis.

A nivel de preescolar, es posible comenzar con un programa de desarrollo de Inteligencia Emocional centrado en habilidades básicas que pueden favorecerse a lo largo de un ciclo escolar. El grado de madurez cognitiva y emocional de un menor de 4 a 6 años es limitado, sin embargo, Jiménez y López (2009) afirman que hay una estrecha relación entre comprender consecuencias y la regulación emocional y que esta comprensión se da en edades tempranas, siendo la familia y la escuela los escenarios principales para su favorecimiento.

Los problemas de conducta dentro de la escuela son un tema común, los maestros presentan dificultad para afrontarlos y transformarlos en conductas positivas. Ciertamente en todos los niveles educativos se encuentran dificultades en la adaptación social que se traducen en problemas conductuales. Desde preescolar se encuentran distintas situaciones que dificultan la integración de los alumnos con conflictos conductuales tales como: dificultad para respetar reglas de orden y convivencia, agresividad, inseguridad y ansiedad.

Jiménez y López (2009) hacen notar que los alumnos con dificultad en la regulación de sus emociones y que presentan impulsividad tienen mayor probabilidad de tener dificultades en la adaptación a su entorno social, escolar y laboral. Los problemas de conducta que presentan comúnmente los preescolares pueden tener su causa en la falta de desarrollo de habilidades de IE tales como el reconocimiento y nombramiento de las emociones, en el reconocimiento de los demás, en los recursos para solucionar conflictos,

mayor tolerancia a la frustración, en la reflexión antes de actuar, en saber relajarse para manejar la ansiedad. Estas habilidades se pueden desarrollar a través de técnicas de IE.

La forma de evaluar el rendimiento académico en los preescolares es a través de los aprendizajes esperados. Los aprendizajes esperados se refieren a la nueva conceptualización del programa oficial de educación en México, que considera que los campos formativos en el caso de preescolar se desarrollan en función de competencias y éstas a su vez se observan en su desarrollo a través de los aprendizajes esperados que son los aspectos específicos de aprendizaje que se pretende alcanzar a través de la currícula a lo largo del ciclo escolar utilizando situaciones didácticas planeadas (PEP, 2011).

López y González (2004) argumentan que en el proceso educativo no se trata de negar o reprimir las emociones que se podrían considerar negativas, es necesario aceptar que existen y que son parte de la esencia humana, pero se deben asumir con responsabilidad y decidir qué hacer con la emoción y no que la emoción decida por la persona. Afirman también que después de que se consideraron distintas formas de evaluación del desempeño en el ámbito escolar y laboral, ahora hay estudios que demuestran que se deben tomar en cuenta otros factores que predicen con mayor exactitud el desempeño. No solo importan las habilidades específicas y la formación o experiencia sino que el individuo debe saber manejarse a sí mismo e interactuar con los demás. En los procesos de aprendizaje intervienen muchos factores como la herencia, el ambiente, la nutrición, la salud pero de manera determinante la posibilidad de aprender en todos los ambientes donde se desarrolla el individuo: el ambiente familiar, de amistades, las instituciones. Aseguran que cuando el niño tiene un ambiente con estimulación de la estabilidad emocional, el aprendizaje tendrá resultados positivos. Del mismo modo cuando un niño tiene problemas de tipo emocional

se reflejará en su aprendizaje escolar, los niños con un mejor conocimiento y control de emociones también tienen un mejor desempeño social, tienen una mejor autoestima, sus relaciones son funcionales y cuentan con habilidades como la empatía y la comunicación todas estas cualidades facilitan el aprendizaje. Durante la etapa preescolar el niño va adquiriendo formación emocional, Keila (2011) explica que en el caso de la conducta agresiva es importante que el niño reconozca en primera instancia sus emociones y que así estará en mejor posición de hablar de ellas, lo cual es una estrategia primordial de la Inteligencia Emocional, del mismo modo el Programa de Educación Preescolar (PEP 2011) vigente establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) considera como competencias importantes a desarrollar en el menor la comprensión y regulación de las emociones y la capacidad para establecer buenas relaciones interpersonales. Las competencias relacionadas con dichas habilidades se evalúan a través de los aprendizajes esperados del campo formativo de Desarrollo Personal y Social. Keila (2011) señala que en las escuelas regulares de todos los niveles de educación, los maestros están especialmente preocupados por los problemas de conducta, pues afectan el aprendizaje y el desarrollo normal del grupo y obstaculizan el proceso enseñanza-aprendizaje. En muchas ocasiones en los preescolares hay la inquietud del docente de cómo tratar los problemas de conducta, con frecuencia los casos de conducta disruptiva como la desobediencia a las reglas de orden y convivencia, la inseguridad y la ansiedad son canalizados a las Unidades de Apoyo a Preescolar (USAP).

Por las razones mencionadas es que se llevó a cabo este estudio que pretende establecer bases para que los docentes y los padres de familia de alumnos de preescolar desarrollen estrategias de Inteligencia Emocional para aplicar en los niños y así se incida en

un mejoramiento de la conducta problemática y al mismo tiempo en el desempeño escolar evaluado a través de los aprendizajes esperados.

## **1.1 Constructos**

### **Programa de desarrollo de la Inteligencia Emocional.**

El desarrollo de la Inteligencia Emocional se presenta de manera natural a lo largo de la vida con las experiencias que el individuo adquiere en la interacción con su contexto, sin embargo, también puede ocurrir que haya un pobre desarrollo si no se han favorecido las habilidades para conocerse a sí mismo, para relacionarse adecuadamente, para solucionar adecuadamente los problemas o para automotivarse. Es necesario en muchos casos diseñar las formas para estimular el desarrollo de la Inteligencia Emocional y así favorecer desde edad temprana una mejor adaptación e integración del niño a su medio, en este caso a su medio escolar. Muchos autores han planteado la necesidad de incluir dentro del currículo escolar actividades o temas que fomenten el desarrollo de la IE en niños y jóvenes (Keila, 2011), incluso es deseable que los docentes desarrollen dichas habilidades y se les favorezcan desde sus años de formación profesional a fin de que sean agentes de promoción a su vez de IE en sus alumnos. Las técnicas de IE son las actividades desarrolladas para favorecer la Inteligencia Emocional y que se basan en las competencias de IE que se pretenden estimular tales como: el reconocimiento y expresión adecuada de sentimientos y emociones, el desarrollo de empatía, el respeto de reglas de orden y convivencia, el desarrollo de habilidades para solución inteligente de conflictos, el autocontrol de las emociones y la construcción de relaciones interpersonales funcionales.

Por su parte de acuerdo a Mayer y Salovey (Keila, 2011) hay cinco aspectos a desarrollar en la IE: autoconocimiento, autocontrol, empatía, automotivación y habilidades sociales.

### **Aprendizajes Esperados.**

Dentro del Programa de Educación Preescolar (PEP, 2011) vigente presentado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), se plantea que el niño de preescolar se desarrolla en seis Campos Formativos: Comunicación y Lenguaje, Pensamiento Matemático, Exploración y Conocimiento del Mundo, Desarrollo Físico y Salud, Desarrollo Personal y Social y Expresión y Apreciación Artísticas. Cada campo formativo consta de Aspectos en que se organiza, de Competencias que se desarrollan paulatinamente y finalmente de Aprendizajes Esperados. Los Aprendizajes Esperados son los criterios de lo que se espera del alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser. A través de ellos el docente concreta su trabajo, lo planifica y evalúa, constituyen una guía para la observación y la evaluación formativa (PEP, 2011). Es a través de los aprendizajes esperados que se puede evaluar el desempeño académico en términos concretos.

Los campos formativos que están más directamente relacionados con el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional son los de Lenguaje y Comunicación y Desarrollo Personal y Social, para la presente investigación se consideraron estos dos. El campo formativo de Lenguaje y Comunicación fue considerado en su aspecto de lenguaje oral en su competencia de: utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás. El campo formativo de Desarrollo Personal y Social fue considerado en su aspecto Identidad Personal con las competencias de: actúa gradualmente con mayor confianza y control de acuerdo con criterios, reglas y convenciones externas que

regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa y la competencia de: reconoce sus cualidades y capacidades y desarrolla su sensibilidad hacia las cualidades y necesidades de otros. Y en el aspecto de Relaciones Interpersonales se consideró la competencia de: establece relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación y la empatía.

### **Problemas de Conducta.**

Se considera que existe un problema de conducta cuando el alumno por su comportamiento tiene dificultades para integrarse al contexto escolar, dificultad para relacionarse con sus pares y con frecuencia para acceder al currículo. Dentro de los problemas comunes en la escuela se encuentra la dificultad en la integración educativa por problemas de conducta, Keila (2011) considera que los principales son de tipo agresividad y ansiedad. En los preescolares es común encontrar estos dos problemas y también la inseguridad en sí mismo y en el ambiente así como la dificultad para reconocer y practicar reglas de orden y convivencia. Estos problemas de conducta se manifiestan de distintas formas. La dificultad para seguir reglas de orden y convivencia se expresan rompiendo frecuentemente las reglas establecidas, desobedeciendo indicaciones del docente, haciendo lo contrario a lo que se espera, propiciando el desorden en el aula y fuera de ella, se observan dificultades en la convivencia tales como no practicar convenciones sociales de cortesía, agresividad, abuso hacia los compañeros, dificultades para compartir y para trabajar en colaboración, para seguir reglas del juego; en cuanto al problema de conducta de inseguridad en sí mismo y en el ambiente se manifiesta con frecuencia en llanto fácil, negación a participar en las actividades, temores diversos y falta de iniciativa. Finalmente en el problema de conducta de ansiedad se manifiesta con frecuencia en nerviosismo

constante, tensión muscular y facial, onicofagia (morderse las uñas), dificultades en control de esfínteres y otras manías como morder los materiales de trabajo o su ropa.

## **1.2 Problema de Investigación**

Se ha planteado la pregunta de investigación de la siguiente manera: El uso de estrategias didácticas para el fomento de la Inteligencia Emocional (IE) ¿mejora el desempeño en los aprendizajes esperados de lenguaje y comunicación y de desarrollo personal y social en niños de preescolar que presentan problemas de conducta?

Y como preguntas secundarias se plantearon:

- ¿Cuáles son los aprendizajes esperados que se ven más favorecidos en los niños con problemas de conducta después de haber implementado un programa de Inteligencia Emocional
- ¿De qué manera disminuyen o cambian los problemas de conducta tras haber implementado un programa para desarrollar la inteligencia emocional?
- La implementación del programa de desarrollo de IE ¿tiene mejores resultados en la modificación de la conducta problemática en la escuela o en el hogar o en ambos de la misma forma?

### **1.3 Objetivos de Investigación**

El propósito de este estudio fue describir de qué manera la implementación de programas de Inteligencia Emocional (IE) impactan en los aprendizajes esperados en niños con problemas de conducta. El supuesto de investigación que plantea la investigadora es que los programas de desarrollo de la Inteligencia Emocional tienen una relación con el mejoramiento del rendimiento escolar. La variable independiente es el programa de desarrollo de la IE y la dependiente es la consecución de los aprendizajes esperados del PEP 2011 en niños con problemas de conducta.

Por lo anterior el objetivo general de la investigación fue:

Describir el impacto que puede llegar a tener en el desempeño académico de niños con problemas de conducta en preescolar, la implementación de técnicas para desarrollar su inteligencia emocional.

Como objetivos secundarios se plantearon los siguientes:

- Describir cuales aprendizajes esperados se ven mayormente favorecidos en los niños con problemas de conducta tras haber implementado un programa para desarrollar la inteligencia emocional.
- Describir de qué manera disminuyen o cambian los problemas de conducta tras haber implementado un programa para desarrollar la inteligencia emocional
- Describir si la implementación del programa de desarrollo de IE tiene mejores resultados en la modificación de la conducta problemática en la escuela o en el hogar o en ambos de la misma forma



#### **1.4 Justificación de la Investigación**

En las sociedades actuales donde la tecnología priva, el ritmo de vida es vertiginoso, se vive en la globalización, la competencia y la transformación por lo que es necesario abrir espacios al desarrollo humano en todo su potencial, Mena, Romagnoli y Valdés (2009) señalan que las personas no pueden afrontar positivamente dicha dinámica social que además puede ser confusa, si no cuentan con un fortalecimiento afectivo, social y de discernimiento ético.

Extremera y otros (Jiménez y López, 2009) afirman que los alumnos deberían desarrollar sus competencias socio emocionales antes de incursionar en los contenidos académicos. Esto podría ser especialmente necesario en el caso de los alumnos que presentan problemas de conducta ya que esta condición limita sus posibilidades de aprovechamiento y adaptación. La presente investigación encontró en este punto un aspecto de justificación trascendental: si en teoría la IE debería ser desarrollada antes que la educación académica, impactaría en algo el buscar promoverla una vez que la escuela ha dado inicio pero antes de que se llegue al nivel primaria. Este cuestionamiento podría ser tema de investigaciones futuras donde se estudie longitudinalmente a alumnos que fueron preparados en su inteligencia emocional en niveles inicial y preescolar y cómo se desempeñan al entrar a la primaria o si se implementó el programa de favorecimiento de IE en primaria, cómo se desempeñan en secundaria y así sucesivamente.

En el preescolar, se encuentra que cada año hay un considerable número de niños que presentan problemas de conducta: agresividad, impulsividad, dificultad para seguir reglas de orden y convivencia, inseguridad en sí mismos y en el medio, así como

ansiedad. De esto dan testimonio los docentes de preescolar. Las educadoras expresan que no siempre cuentan con las herramientas para afrontar dichos problemas de una manera eficaz y duradera por lo que con frecuencia recurren al equipo de Educación Especial, si es que cuentan con éste dentro de la escuela. Es así como el área de psicología principalmente tiene la necesidad de implementar programas innovadores y cada vez más funcionales para moldear la conducta problemática y lograr la integración de los alumnos. Se cree que el desarrollo de habilidades de IE es viable de llevarse a cabo en los jardines de niños donde hay alumnos con problemas de conducta. Dado esto se requiere de investigaciones que prueben su eficacia y que brinden retroalimentación sobre si lo que se está implementando brinda resultados vislumbrados. De esta forma se avanzará sobre pasos firmes al instaurar estas técnicas.

La contemplación de los resultados obtenidos en los estudios, como el presente, conducen a poder capacitar a las docentes para que aborden las técnicas desde ellas mismas y las puedan llevar al aula. Ya que el desarrollo de habilidades debe ser constante y verse estimulado por un ambiente propicio.

Por otro lado los padres de familia requieren conocer dichas técnicas, vivenciarlas en ellos mismos para después poderlas llevar a casa. La evidencia que brinda esta investigación permite ofrecer las técnicas con el respaldo de su funcionamiento y su relación con el desempeño académico.

## **1.5 Limitaciones de la Investigación**

El tiempo es un aspecto crucial en la investigación, se limitó a menos de un ciclo escolar por lo que se tuvieron que alterar un poco los momentos de evaluación para fines prácticos.

Existieron limitaciones como la inasistencia de los alumnos, de los padres de familia o de las educadoras a los momentos de implementación como pueden ser actividades, orientaciones o capacitaciones en alguna técnica.

En el aspecto científico, el tipo de estudio fue descriptivo donde el fenómeno está dado y solo se rescata lo que se observa. Se incluyeron tres jardines de niños y solamente a los alumnos que destacaron por su problema conductual reportado al inicio del ciclo escolar por los docentes y corroborado por los padres de familia y por el equipo de la Unidad de Servicios de Apoyo a Preescolar (USAP) a través de la observación participante y registros llevados a cabo por docentes, maestra de apoyo y psicóloga de USAP. Para el presente estudio no se consideraron medidas de CI ni de nivel de desarrollo.

## Capítulo 2: Marco Teórico

En el presente capítulo se presentan los fundamentos teóricos sobre la inteligencia emocional, su desarrollo, las estrategias didácticas para fomentarla, así como la descripción sobre los niños en edad preescolar y los problemas de conducta que se suelen presentar en el aula. Así mismo se describe bajo cuáles fundamentaciones se mide el desempeño en función de aprendizajes esperados de lenguaje y comunicación y de desarrollo personal y social así como de la presencia de inteligencia emocional. Incluyendo en todo esto el estado del arte al mostrar investigaciones similares a la que este documento de tesis trata.

Cada nuevo ciclo escolar está lleno de retos para los docentes, para los padres de familia y para los alumnos, uno de los principales es lograr un mejor rendimiento académico, se ha pretendido alcanzar este objetivo a través del desarrollo de los programas oficiales que proponen generalmente la temática a tratar, las asignaturas, la dosificación de los contenidos, la metodología que deberá seguirse y la forma de evaluar los conocimientos. En general los programas se han ido modificando a través del tiempo orientándose por distintos enfoques psicopedagógicos. Durante muchos años se ha creído que el nivel de inteligencia de un alumno está directamente en relación con su rendimiento académico y con otros aspectos de éxito como la adaptación y la socialización. Al respecto Jiménez y López (2009) señalan que hasta finales del siglo XX se habían priorizado los aspectos intelectuales y académicos de los alumnos y los aspectos sociales y emocionales habían sido relegados, además se consideraban aspectos totalmente independientes uno del otro. Con el tiempo han cambiado las concepciones, lo emocional y social se van posicionando cada vez más en muchos campos del quehacer humano, en especial en la educación. Las investigaciones en Inteligencia Emocional han prosperado a partir de unos 20 años ya que

los distintos campos del conocimiento van exigiendo que a través de este constructo se predigan criterios que la inteligencia general no ha podido predecir (Zeidner, Roberts y Mathews, citados por Jiménez y López, 2009) (Keila, 2011).

Algunos estudios indican que el favorecer la inteligencia emocional (IE) repercute en forma determinante en el rendimiento académico de los estudiantes, sin embargo, la inteligencia académica tiene muy poco que ver con la inteligencia emocional (Goleman, 1995). Esto es porque son constructos distintos, se ha llegado a aseverar que un CI elevado no es signo de que se tendrá éxito en la vida y tampoco es garantía de éxito académico, pero la IE tiene más probabilidades de influir en esos aspectos como lo han demostrado estudios como el Proyecto Spectrum, desarrollado por Gardner, dedicado a favorecer las inteligencias múltiples y que ha encontrado entre sus hallazgos que los conocimientos básicos escolares como la lectura, la escritura y la aritmética no garantizan el éxito, en cambio es necesario fomentar distintos tipos de inteligencia que sí incidirán en dicha meta. Jiménez y López (2009) en su estudio sobre inteligencia emocional y el rendimiento escolar encontraron cierta evidencia de la relación entre dichos constructos, mencionan que hay un aumento en estudios que pretenden determinar dicha relación, muchos de los cuales se expusieron en el Primer Congreso Internacional de Inteligencia Emocional 2007 en Málaga, España, sin embargo, aún es necesario replicar los estudios y profundizar en los mecanismos que intervienen en dicha relación.

## **2.1 Las emociones**

Es necesario partir del principio conceptual de emoción para comprender mejor lo que se pretende profundizar en la educación emocional.

Goleman (1995) apunta que emoción viene de la raíz latina *motere* que significa mover con su prefijo *e* que significa *alejarse* es decir, que al presentarse una emoción hay la tendencia a moverse, a actuar. Las emociones que se experimentan nos mueven a actuar de alguna manera. Se puede mover a la acción escapando cuando hay una situación de amenaza como ocurría en nuestros antepasados o podemos paralizarnos si eso nos puede garantizar la supervivencia. Hoy sabemos que las emociones influyen en distintos aspectos de la vida humana, tanto en el plano personal, social, laboral, intelectual como cultural.

Durante algunos años se desdeñó el tema de las emociones por considerarse poco racional, sin embargo, con el tiempo se ha reconocido que las emociones tienen injerencia en todos los ámbitos de acción y desarrollo del ser humano y que están impregnados e influidos por ellas. La psicología actual reconoce el papel esencial de los sentimientos en el pensamiento y aún más allá, afirma Goleman (1995), las emociones enriquecen, al contrario, un modelo mental que las excluya queda empobrecido. Las emociones incluyen sentimientos, experiencia, fisiología, conducta y cognición (Ortony, Clore y Collins, 1996).

Hoy sabemos que somos seres emocionales con pensamiento (López, 2009), la emoción comienza a ser algo instintivo como cuando un bebé llora cuando lo alejan de su madre, de pronto puede sentirse amenazado en su seguridad y tranquilidad. Más tarde la emoción se va relacionando con procesos cognitivos que dan lugar a la inteligencia emocional, es en esta etapa donde se presenta una evaluación y una toma de decisiones permitiéndonos adaptarnos al entorno, así es cuando se presenta un aprendizaje de acuerdo al entorno social-cultural. Se presenta una identificación de sucesos con emociones particulares por ejemplo recibimos un aplauso cuando obtenemos un éxito o cuando somos objeto de admiración, sonreímos y nos sentimos satisfechos. La experiencia emocional humana da

color, profundidad y riqueza a la vida pero también puede provocar rupturas tremendas en el juicio y en la acción que pueden tener consecuencias profundas tanto en el individuo como en la sociedad, por ejemplo en los casos de suicidio, crímenes pasionales o las enfermedades mentales (Ortony, Clore y Collins, 1996).

Las emociones se producen por la secreción de ciertas sustancias en el cerebro determinando muchos de los comportamientos humanos, el contexto del individuo puede modificar la producción de dichas sustancias y viceversa, al mezclar las emociones con la razón podemos posicionarnos hacia mejores estrategias de afrontamiento que aprendemos en la vida. La memoria asociativa está muy relacionada a las emociones, si una cierta actividad es asociada a un estado emocional positivo y se recuerda como algo agradable será más motivadora que si está asociada a tristeza, frustración o rabia, cada cosa que recordamos la asociamos a algún estado emocional experimentado en ese momento (Izard, 2009). De este modo se pueden encontrar relaciones importantes entre emociones y procesos cognitivos. López (2009) señala que cuando evaluamos cognitivamente se producen emociones y a su vez las emociones experimentadas afectan la evaluación y por consiguiente la toma de decisiones. En las terapias cognitivas este postulado es relevante para la construcción de estrategias de afrontamiento de emociones (Greenberg y Pavio, citados por López, 2009). Las emociones afectan el proceso de toma de decisiones y viceversa, para esto se requiere analizar nuestras emociones, sentimientos, pensamientos, comprender nuestro entorno, evaluar situaciones y analizar las posibilidades junto con sus consecuencias (Bower y Forgas, citados por López, Anguas y Hedlefs, 2009). En el niño pequeño esta capacidad no está aún desarrollada por completo debido a su proceso de

madurez, aún está en constante cambio cerebral, de su entorno y experiencias (Papalia, Wendkos y Duskin, 2005).

Morales, López y Hedlefs (2012) afirman que las emociones tienen un componente racional que incluye tanto funciones cognitivas automáticas inconscientes o conscientes, explican en específico que al reconocer una cara emocional se realiza un proceso de evaluación cognitiva donde se determina si hay una relación con alguna emoción y cómo se debe reaccionar. Ellos mismos encontraron que la emoción es un proceso complejo que involucra factores cognitivos, conductuales y biológicos. Su complejidad va en aumento en función de las manifestaciones en niveles distintos de procesamiento consciente o inconscientemente.

El enfoque en cuanto al proceso emocional que aceptan Morales, López y Hedlefs (2012, citando a Plutchick, 1994) es que el estímulo emocional es percibido en primera instancia, produciendo una activación del hipotálamo quien puede activar la sensación de una emoción acompañada de cambios viscerales. En este sentido destaca la percepción como primer componente cognitivo de la emoción, estudiar este componente permite determinar operaciones cognitivas automáticas o controladas, conscientes y no conscientes en el proceso de elicitación emocional.

Las emociones, su reconocimiento y entendimiento son aspectos de interés en la educación actual, incluso ha surgido el concepto de alfabetización emocional, término utilizado por Karen Stone en el programa *Ciencia del Yo*, citada por Goleman (1995) donde se favorecen las inteligencias múltiples, en especial las personales, con este tipo de



programa se pretende elevar el nivel de aptitud social y emocional como parte de la educación regular.

Bisquerra (2003) explica que la educación emocional tiene el objetivo de desarrollar competencias como conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar. Adell (citado por Jiménez y López, 2009) explica que la presencia de aspectos afectivos en la escuela tales como la satisfacción y el bienestar son constantes en el proceso enseñanza aprendizaje y tienen un impacto determinante en los estudiantes.

Las emociones así como la motivación y los procesos cognitivos forman parte de los factores de mayor influencia en la escuela, se sabe que el aspecto emocional ocupa un lugar preponderante en los procesos de aprendizaje y hay investigadores que han encontrado que hay emociones directamente relacionadas al proceso enseñanza-aprendizaje, Morales, López y Hedlefs (2012) las han nombrado como emociones académicas, éstas son para ellos el miedo, la envidia, el enojo, la simpatía y el placer; también se han considerado el orgullo, la ansiedad y el aburrimiento (Goetz, y otros citados por Morales y otros, 2012).

Emociones de gran impacto por su naturaleza primaria son: la felicidad, la sorpresa, la tristeza, el disgusto, el enojo o el miedo (Ekman, 1993 citado por Morales y otros, 2012). En este sentido es importante considerar cuáles son las emociones que se relacionan más con la vida escolar de un niño y en especial de los alumnos de preescolar. En este grado académico los niños aunque pueden experimentar muchas clases de emociones tanto básicas como combinadas, apenas comienzan a reconocerlas y a darles un nombre, se considera que es necesario en esta etapa que los docentes estimulen, guíen y favorezcan el

reconocimiento de sus emociones y la expresión adecuada de éstas así como el manejo adaptativo, algo que sucede gradualmente durante los años de preescolar. Dentro de los programas que se han implementado en educación emocional se destaca en varios de ellos el papel principal que tiene el reconocimiento de emociones o la conciencia de ellas como menciona Goleman (1995) haciendo referencia a muchos de esos programas. Entre ellos se encuentran: El Consorcio de W.T. Grant sobre la Promoción de Competencia Social basada en la escuela que menciona en primer lugar como ámbitos de intervención la identificación y designación de sentimientos, expresión de sentimientos, evaluación de la intensidad de los sentimientos y manejo de éstos. El Programa de la Ciencia del Yo cuyo principal componente es la conciencia de uno mismo que consiste en observarse y reconocer los propios sentimientos, la creación de un vocabulario para ellos y conocer la relación entre pensamientos, sentimientos y reacciones.

Morales, López y Hedlefs (2012) mencionan que es muy importante atender y descifrar los mensajes del rostro de manera eficaz para establecer y mantener relaciones interpersonales exitosamente. Es a través de la interpretación de las emociones del rostro como podemos entablar una adecuada comunicación, para inferir estados emocionales y predecir acciones de otras personas. Los niños pequeños tienen ya cierta capacidad de reconocer emociones en los rostros y logran categorizarlas. Se cree que las primeras expresiones faciales que reconoce un niño son las que tienen relación con la alegría, más tarde las relacionadas con la tristeza y el enojo y finalmente aparecen las relacionadas al miedo, sorpresa y disgusto. En el proceso los niños pueden confundir unas emociones con otras en el reconocimiento facial. Dicha decodificación mejora con el paso del tiempo y la edad, la madurez perceptual y conceptual. En edad temprana los juicios sobre las

emociones en la expresión facial se basan en la intensidad y categoría de la emoción y no se toma en cuenta el contexto. Esta función es esencial en el establecimiento de la empatía lo que sugiere que es algo difícil de lograr en la edad preescolar.

### **2.1.1 La Inteligencia Emocional (IE)**

Tradicionalmente la inteligencia ha sido un concepto enfocado básicamente al aspecto cognitivo del quehacer humano, sin embargo como lo señala Gardner (1994) este enfoque ha quedado limitado para entender las vastas capacidades que puede tener un ser humano. La inteligencia hoy día no se limita a su aspecto cognitivo sino que incluye aspectos contextuales y capacidades distintas con posibilidades de ser apreciadas en una cultura específica.

La inteligencia es un concepto que ha ido cambiando con el tiempo pero que siempre ha interesado a la filosofía, a la psicología, neurología, medicina y educación. Binet con sus reactivos para determinar la edad mental, más tarde Stern dio una fórmula al grado de inteligencia planteado por Binet, creando así el Coeficiente Intelectual (CI); Terman y Spearman apoyaron la idea de un factor general, una capacidad única para formar conceptos y resolver problemas; Thurstone y Guilford sostuvieron más tarde la idea de varios factores o componentes de la inteligencia (Gardner, 1994).

Posteriormente se van considerando factores ambientales en donde la inteligencia es resultado de la interacción entre inclinaciones, potencialidades, las oportunidades y limitaciones propias de un ambiente cultural determinado, Sternberg (1985) concibe que

hay una parte de la inteligencia que está influida por la sensibilidad para reaccionar a los contenidos variables del ambiente, identifica tres tipos de inteligencia; la analítica, la creativa y la práctica.

Las nuevas concepciones como las de Jensen y Eysenck (López, 2009) donde ya no solo se considera que la inteligencia tiene que ver exclusivamente con procesos cognitivos medibles sino que también pueden ser verificables electrofisiológicamente. Actualmente la teoría de la Inteligencia Emocional incluye aspectos de otras teorías, pero contiene en sí misma, una aplicación más amplia y un valor predictivo más extenso, por ejemplo, puede predecir un mejor rendimiento escolar.

En la antigua Grecia, época donde reinaba el racionalismo y, por tanto, la razón, filósofos como Aristóteles afirmaban que el hombre era primero racional y posteriormente emocional, porque las emociones eran vistas como primitivas o propias de los animales. Sin embargo, durante este periodo (de la razón) fue donde surgieron los primeros indicios para estudiar la emoción. Más adelante, en los siglos XVIII y XIX se retoma la conducta emocional como valiosa. En Oriente, las emociones eran concebidas como superación personal y salud (López, 2009).

Hace algunos siglos Descartes hablaba de las vivencias emocionales, para él eran de diferentes tipos: con voluntad o pasivas como percepciones de estados del alma. Luego en el Siglo XX se concibieron las emociones como eventos privados sujetos a análisis, para lo que la Psicología utilizó la introspección, por ejemplo James estudio la conducta afectiva y Freud teorizó sobre los desórdenes emocionales. Ambos influyentes en la toma de decisiones del sujeto (López, 2009).

Mayer y Salovey (1990) por primera vez adoptaron el término de inteligencia emocional (IE) lo describen como: la capacidad del individuo para controlar y regular sus sentimientos y de los demás y que le sirvan de guía del pensamiento y de la acción. Agregan que la IE se manifiesta en habilidades y rasgos de personalidad como la empatía, la expresión y comprensión de sentimientos, control de emociones negativas, independencia, capacidad de adaptación, simpatía, capacidad para resolver problemas, habilidades sociales, persistencia, cordialidad, amabilidad y respeto. El enfoque de Goleman (1995) define la IE como la habilidad para automotivarse y persistir ante la frustración, controlar los impulsos y postergar la gratificación, regular los estados de ánimo, evitar que el infortunio dificulte el pensamiento, desarrollar la empatía y la esperanza. Pérez y Castejón (2007) exponen que se han encontrado dos vertientes teóricas principales de la IE. Por un lado se encuentra la teoría enfocada en las habilidades que considera la forma en que se procesa la información emocional y las capacidades relacionadas a ese proceso y el segundo modelo es el referente a la combinación de dimensiones de la personalidad con habilidades emocionales, el enfoque mixto.

Por otro lado se encuentra Gardner (1994) quien incursiona en una idea totalmente contrastante a lo que se creía que era la inteligencia. El propuso que el ser humano estaba dotado no de una sola clase de inteligencia sino de varias y que cada persona cuenta con alguna o algunas de ellas desarrolladas de manera más importante. Gardner (1994) con su teoría de las inteligencias múltiples propone entre ellas dos tipos de inteligencias: la interpersonal y la intrapersonal que se corresponden a la inteligencia emocional en algunos de sus componentes. La inteligencia interpersonal incluye habilidades como liderazgo, la capacidad de cultivar relaciones y mantener amistades, la capacidad de resolver conflictos y

la destreza en realizar análisis social. Asevera que la inteligencia interpersonal es más importante que ninguna otra en la vida cotidiana y que puede llegar a influir en ámbitos importantes de la vida como la adecuada elección de pareja hasta el trabajo que se va a elegir y asegura que se debe entrenar a los niños desde muy temprano en dichas inteligencias personales. Contar con inteligencia emocional promueve más que la inteligencia cognitiva de cualidades que nos hacen más plenamente humanos. Más allá de la intención de conocer qué es la inteligencia o de cómo desarrollarla, lo importante, destaca Gardner (1999, citado por Pérez y Beltrán, 2006) es tratar de combinar la inteligencia con la ética y procurar crear un mundo donde todos podamos y queramos vivir mejor. Este innovador enfoque basa su importancia en la influencia biológica y en la cultura, lo cual determina la relatividad de la inteligencia. Ya en su momento Sternberg (1985) señalaba que para entender la inteligencia es necesario entender la relación del individuo con su mundo exterior, su mundo interior y su experiencia que es la que media esas dos relaciones.

La inteligencia emocional para algunos podría ser lo que se llama carácter (Goleman, 1995) también se ha considerado que es una meta-habilidad y favorece la utilización de otros talentos incluyendo el intelectual.

En la conceptualización de Goleman (1995), clasificado en los enfoques mixtos, se refiere que la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades como la capacidad de motivarse y persistir frente a las decepciones, controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar. Incluye también la manifestación de la empatía y la esperanza.

La emoción es para Goleman (1995) el sentimiento y sus pensamientos característicos a estados psicológicos y biológicos y a la variedad de tendencias de

actuación. Existen muchas emociones, las hay en combinaciones, variables, mutaciones y matices. Hay propuestas de emociones básicas, por ejemplo: ira, tristeza, temor, placer, amor, sorpresa, disgusto y vergüenza aunque hay otros autores que proponen otras, por ejemplo Ekman (1999) estudió que hay cuatro expresiones faciales de emoción reconocidas universalmente: temor, ira, tristeza y placer.

Para los teóricos de la materia, la conciencia de uno mismo es la habilidad fundamental de la inteligencia emocional, Mayer y Salovey (1990) creen que ser consciente de los propios sentimientos va unido al deseo y acto de modificarlos. Saber reconocer un sentimiento y saber darle un nombre correcto es esencial para aprender a hacerle frente de una mejor manera. Goleman (1995) menciona al respecto que cuando hay confusión en el reconocimiento de los sentimientos se expresan como padecimientos físicos a lo que se le ha llamado somatización en psiquiatría. La incapacidad para reconocer sentimientos o para darles un nombre puede estar relacionada con una desconexión entre el sistema límbico y la neocorteza, especialmente en los centros verbales (Sifneos, citado por Goleman, 1995). Sin embargo, en la edad preescolar pueden estimularse las conexiones cerebrales a través de la práctica de habilidades de muchas clases donde las verbales no son la excepción.

Si se considera que tener conciencia y darle un nombre a los sentimientos es apropiarse de ellos, entonces es factible favorecer estas competencias en los niños desde temprana edad, se sabe que el solo razonamiento sin la emoción dificulta tomar algunas decisiones de la vida cotidiana, por mencionar algunas: decidir con quién casarse, qué trabajo elegir, hacia donde dirigir esfuerzos y metas, en el caso de los niños de preescolar podría significar la capacidad de elegir y mantener amistades, desarrollar habilidades para resolver conflictos y motivarse al trabajo y buen desempeño. Goleman (1995) argumenta

que las aptitudes emocionales fundamentales pueden ser aprendidas y mejoradas si los adultos nos esforzamos por enseñárselas a los niños.

El desarrollo de competencias emocionales puede significar grandes ventajas en el niño pequeño, como reporta Cruz (2009) en su investigación de literatura sobre *La Importancia de Desarrollar la Inteligencia Emocional en Niños de Preescolar y Ventajas Recomendadas*, donde a través de la documentación de varios estudios responde a las preguntas ¿Cuál es la importancia en desarrollar la inteligencia emocional en niños preescolares? Y ¿Qué ventajas son recomendadas por los distintos autores para desarrollar la inteligencia emocional en niños preescolares? Utilizando una metodología de análisis de literatura y donde encontró que las mayores ventajas encontradas son que los niños se enfrentan con éxito en la vida, responden de manera libre e inteligente y resuelven mejor sus problemas.

Mena, Romagnoli y Valdes (2009) en su estudio del *Impacto de Habilidades Socioafectivas y Éticas en la Escuela* donde se analizaron y sistematizaron resultados de distintas investigaciones realizadas en Estados Unidos e Inglaterra sobre la aplicación de programas escolares de desarrollo socioafectivo encontraron que hay una mejora en la disposición del contexto escolar para el aprendizaje, el apego a la escuela y la disciplina, la actitud y habilidad para aprender, el rendimiento académico, las habilidades socioemocionales y ciudadanas.

El rendimiento académico puede estar altamente influido por las competencias que en inteligencia emocional se desarrollen como el control de impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia o la empatía van configurando rasgos de carácter tales como la autodisciplina y la compasión. Olguín (s/a), propone algunos



objetivos a reeducar: confianza, curiosidad, intencionalidad, autocontrol, capacidad de comunicar, relación y cooperación.

En el desarrollo de programas de inteligencia emocional o de competencias socioafectivas es necesario considerar todo lo que va a afectar el programa, es importante que los maestros tengan la disposición y la preparación para implementarlos, se deben considerar al mismo tiempo aspectos de evaluación y de recursos con los que se contará, ejemplo de este tipo de consideraciones es el trabajo de Bisquerra (2003) en relación a GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) del Departamento MIDE de la Universidad de Barcelona) donde el marco teórico es básico para el diseño de los programas, la preparación de los profesores y de los materiales curriculares para evaluar los programas y los instrumentos de recogida de datos.

Además es importante considerar que los educadores deben conocer el funcionamiento del cerebro en el aprendizaje y los procesos de desarrollo del niño para favorecer el aprendizaje efectivo como lo sugiere Cotto (2009) en su estudio sobre *El aprendizaje del Cerebro y la Educación Preescolar* que trata de una revisión de la literatura relacionada a los procesos del aprendizaje del cerebro y las filosofías y teorías educativas que se utilizan en la actualidad y donde se plantearon las preguntas de investigación:

¿Cuáles son las aportaciones de la neurociencia y la neuroeducación en relación al mejoramiento de las prácticas apropiadas de los administradores y maestros de los centros preescolares? ¿Cuán importante es conocer acerca del cerebro y sus funciones para los educadores del nivel preescolar? ¿Cuáles son algunos de los criterios utilizados en la investigación de la neuroeducación, para promover la creación de las prácticas apropiadas, de los estudiantes preescolares? ¿Cuáles son las ventajas de los administradores, maestros y familias, de contar con las prácticas educativas, basadas en la investigación del cerebro y la

educación de los preescolares? El autor realiza una revisión de los procesos cerebrales ocurridos en el aprendizaje. La ruta de enseñanza correcta es considerar cómo el cerebro aprende, en este sentido la neurociencia ha aportado elementos muy útiles que se plasman en la neuroeducación que es la aplicación de los conocimientos de la neurociencia a la educación. Cotto (2009) considera que la teoría del cerebro triuno es esencial para entender cómo el cerebro procesa la información y aprende, concibe al ser humano como formado de distintas capacidades interconectadas y complementarias donde el sentir y el actuar se presentan de forma unida y dan lugar al desempeño del ser humano en todos los ámbitos de desarrollo. Consiste en dividir el cerebro en tres estadios anatómicos ascendentes: el cerebro inferior, el cerebro límbico y la neocorteza cerebral. El primer estadio es el más primitivo y tiene la función de conservar el cuerpo con vida, la mente consciente y los instintos. El estadio límbico está formado por seis estructuras: tálamo, hipotálamo, amígdala, bulbos olfatorios, región septal e hipocampo, es la región donde ocurren las emociones y tiene conexiones con el cerebro inferior y con la neocorteza; finalmente la neocorteza de más reciente evolución formada por el hemisferio derecho y el izquierdo, encargada de procesos cognitivos superiores.

Goleman (1995) menciona que no existía una prueba que diera una puntuación para medir la inteligencia emocional pero existían actividades para evaluar aspectos como la empatía a través de pedir que la persona interpretara sentimientos de otros con videos de expresiones faciales.

Para implementar un programa hace falta considerar varios elementos para fin de que sea algo de utilidad como sugiere Bisquerra (2003), es necesario definir objetivos,

asignar contenidos, planificar actividades y estrategias de intervención todo lo cuál será experimentado y evaluado.

Por lo novedoso del tema es necesario que se diseñen instrumentos para la evaluación de la educación emocional. Bisquerra (2003) propone complementar métodos cuantitativos y cualitativos. En el programa de *Building Emotional Literacy: Groundwork to Early Learning* (Figueroa, 2008) se menciona que los docentes se preparan para entrenar a los niños en actividades para construir el vocabulario, conceptos y habilidades sociales y con esto aprender a afrontar situaciones de conflicto y estresantes con la finalidad de crear ambientes educativos funcionales.

### **2.1.2 Estrategias y modelos para el desarrollo y estimulación de la inteligencia emocional**

Se han desarrollado muchos programas para estimular la IE en distintos ámbitos, se encuentran programas laborales pero también en el ámbito educativo en todos los niveles. En preescolar hay programas de estimulación emocional como el de *Educación de las Emociones en la Infancia* (López, 2011), que pretende desarrollar capacidades para construir conocimientos, habilidades y actitudes que ayuden al niño a ir tomando conciencia de sus emociones, aprender a expresarlas y regularlas con ayuda del adulto. El programa está estructurado en cinco bloques donde se sugieren actividades diversas, los bloques son: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, habilidades sociales y habilidades para la vida y el bienestar. Mena, Romagnoli y Valdés (2009) analizaron varios programas escolares de desarrollo socioafectivo en Estados Unidos e Inglaterra, se destaca de los distintos programas que éstos tienen un gran impacto en el aprendizaje. Estudiaron cinco programas y sus resultados se organizaron en seis ámbitos de impacto: Ambiente escolar mejor y más solidariamente organizado para el aprendizaje; Actitudes y habilidades

para aprender; mejoramiento del rendimiento académico y éxito en la escuela; desarrollo de un buen apego con la escuela y la consecuente actitud disciplinada; salud mental y conductas de riesgo; y en los objetivos mismos de los programas: el mejoramiento en las habilidades socio emocionales básicas y habilidades ciudadanas. El Primer programa estudiado por Mena, Romagnoli y Valdés (2009) fue el de Durlak y Weissberg en 2007 llamado *The impact of after school programs that promote personal and social skills*, en Chicago, Il. EEUU, se estudió a 665 intervenciones educativas concentradas en la aplicación de programas de desarrollo de habilidades emocionales y sociales, programas de educación del carácter y programas de prevención y una segunda parte que incluía: desarrollo de habilidades de resolución de conflictos, autocontrol, liderazgo, toma de decisiones responsables y mejoramiento de la autoeficacia y autoestima. Los programas incluían intervención en la familia y en la escuela encontraron beneficios en el desarrollo de habilidades personales y sociales, se redujeron los problemas de conducta y en dos de los grupos se encontró una mejora en los logros académicos. El grupo de Greenberg, Mark; Weissberg, R.; O'Brien, M.; Zins, J.; Fredericks, L.; Resnik, H.; Elias, M. (2003), investigadores también de CASEL, en el departamento de psicología, de la Universidad de Illinois en Chicago. Su artículo se llama *Enhancing School Based Prevention and Youth Development through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning*, se encuentra dentro de las principales publicaciones de investigaciones acerca de la escuela que resumen múltiples estudios de escuelas SEL (de aprendizaje socio emocional). Un tercer estudio es el de Berkowitz, Marvin; Bier, Melinda (2005), en la Universidad de Missouri, St.Louis, EE.UU. donde se estudiaron investigaciones relativas a programas de educación del carácter, habilidades sociales, de comunicación, audición activa, habilidades de razonamiento, asertividad, conciencia social, también superación personal y autonomía y

conciencia, técnicas de relajación, conciencia emocional, resolución de problemas y toma de decisiones, reportan un alto grado de efectividad y eficacia. El estudio de Zins, Joseph; Bloodworth, M.; Weissberg, R., & Walberg, H. (2004), del Teachers College, Columbia University, EEUU en su artículo de nombre *The foundations of social and emotional learning* encontraron en su investigación relaciones significativas entre aprendizaje socio emocional y éxito escolar, estudiándose éste a través de calificaciones, pruebas estandarizadas, actitudes, comportamientos y desempeño escolar. Finalmente el Department for Education and Skills (2005), en Inglaterra relacionaron enseñanza y aprendizaje basados en el desarrollo de habilidades socio emocionales en los estudiantes y de desarrollo profesional continuo del personal de la escuela.

Muchos de los programas para el desarrollo de la Inteligencia Emocional o para favorecer las habilidades socioafectivas van encaminados a desarrollar habilidades en común, Goleman (1995) hace mención de programas como en del Consorcio de W.T. Grant, *La Ciencia del Yo, Proyecto de Aprendizaje social y Emocional del Desarrollo del Niño; Proyecto de Desarrollo Social de Seattle; Programa de promoción de competencia Social de Yale- New Haven; Programa para la Resolución Creativa de Conflictos* de Linda Lantieri en Nueva York; y el *Proyecto de Mejora de la Conciencia Social- Resolución de Problemas sociales* de Maurice Elias de la Universidad de Rutgers. Muchos de los resultados en común que se obtuvieron son: Desarrollo de la responsabilidad, de la seguridad en sí mismo, popularidad y socialidad, mejor colaboración, empatía, mejores habilidades para la resolución de conflictos, mejora de las habilidades cognitivas sociales, de la emoción, y el reconocimiento, mejor dominio de sí mismo, mejor planificación para solucionar tareas cognitivas, más reflexión antes de actuar, clima más positivo en el aula,

apego más positivo a la familia y a la escuela, disminución de la agresividad y las conductas autodestructivas, menos iniciación a la droga, menos delincuencia, mejores puntuaciones en pruebas de desempeño, mejor manejo de la ansiedad, mejores habilidades de comunicación, mejor comprensión de las consecuencias de la conducta, autoestima más elevada, más conducta prosocial, mejor autodominio, conciencia social y toma de decisiones tanto en la escuela como fuera de ella.

### ***2.1.2.1 Modelos, perfiles y pruebas para medir grado de desarrollo de inteligencia emocional***

Actualmente existe poca evidencia científica para medir el grado de Inteligencia Emocional, hay algunos esfuerzos como el de Mestre, Guil, Martínez Cabañas, Larrán y González de la Torre (2011) quienes realizaron un estudio para la Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. Utilizaron una muestra de 138 alumnos de la etapa infantil 3-6 años. El instrumento se basa en el modelo de Mayer y Salovey (1990). Además de la prueba se desarrolló un instrumento para evaluar criterios externos por el profesorado sobre cuestiones tales como la adaptación personal y social de los niños. Los principales hallazgos son que los niños que mejor puntaje obtuvieron en la percepción y valoración de emociones básicas son percibidos por los profesores como mejor adaptados a las normas escolares, que tienen mejor control de la impulsividad, menor conflictividad y mejor rendimiento académico. Los resultados son limitados, hay cierto nivel de efectividad, sin embargo, los autores recomiendan extender y profundizar más la investigación a fin de obtener resultados más contundentes.

Se han encontrado diversos instrumentos de medida de la IE que autores destacados en la teoría han desarrollado, en la tabla 1 se observan algunos de ellos. Por la metodología que siguen hay tres clasificaciones: Test de competencias, cuestionarios de autodescripción y método de informadores. Cada uno incluye las dimensiones que pretende evaluar según sus autores.

Tabla 1.

*Ejemplos de Tres Tipos de Metodologías Aplicadas en la Construcción de Algunas de las Medidas más Comunes de IE y las Dimensiones en ellas Presentes*

<i>Test de Competencias</i>	<i>Cuestionarios de Autodescripción</i>		<i>Método de Informadores</i>
Multifactor Emotional Intelligence Scale MEIS (Mayer, Salovey y Caruso, 1997)	Bar-On EQ-I (Bar-On, 1996, 1997)	EQ-Map (Cooper, 1996/1997)	Emotional Competence Inventory – ECI (Boyatzis et al., 1999, 2000)
Percepción emocional. Identificación de emociones en caras, en dibujos, en piezas musicales, en historias. Facilitación emocional. Traducción de sentimientos (sinestesia), utilización de emociones para juzgar (feeling biases). Comprensión emocional Definición de emociones, estados emocionales complejos, transiciones emocionales, perspectivas emocionales. Gestión de las emociones. Gestión de las propias emociones, gestión de las emociones de los otros.	Intra-personal. Auto-conciencia emocional, asertividad, autoactualización, independencia. Interpersonal. Empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social. Gestión del estrés. Resolución de problemas, tests de realidad, flexibilidad. Adaptabilidad  Tolerancia al estrés,  control de impulsos  Estado de espíritu general	Ambiente corriente Presiones de la vida, Satisfacciones de la vida.  Literacia emocional  Auto-conciencia emocional, expresión emocional, conciencia emocional de los otros  Competencias de CE Intencionalidad, creatividad, resiliencia, relaciones interpersonales, descontentamiento constructivo  Valores de CE & aptitudes compasión, intuición, confianza, poder personal	Auto-conciencia  Auto-conciencia emocional, auto-evaluación precisa, auto-confianza  Conciencia social Empatía, responsabilidad organizacional, orientación para el servicio  Auto-gestión Auto-control, confianza, responsabilidad, adaptabilidad, orientación para los objetivos, iniciativa  Competencias sociales Desarrollo de los otros, liderazgo, influencia, comunicación, gestión del conflicto, construcción de lazos, trabajo en equipo

	Felicidad, optimismo	Resultados de CE Salud general, calidad de vida, cociente relacional, desempeño optimizado	
--	-------------------------	---	--

Tomado de Rego y Fernandes (2005, p 28)

## 2.2 Desempeño de Campos Formativos: los Aprendizajes Esperados

Dentro del Programa de Educación Preescolar (PEP, 2011) vigente presentado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), se plantea que el niño de preescolar se desarrolla en seis Campos Formativos: Comunicación y Lenguaje; Pensamiento Matemático; Exploración y Conocimiento del Mundo; Desarrollo Físico y Salud; Desarrollo Personal y Social; y Expresión y Apreciación Artísticas. Cada campo formativo consta de Aspectos en que se organiza, de Competencias y finalmente de Aprendizajes Esperados. El término aprendizajes esperados se refiere a la nueva conceptualización del programa oficial de educación en México, que considera que los campos formativos en el caso de preescolar se desarrollan en función de competencias y éstas a su vez se observan en su desarrollo a través de los aprendizajes esperados que no son más que aspectos específicos que se pretende alcanzar a través de la currícula a lo largo del ciclo escolar utilizando situaciones didácticas planeadas.

Según el Programa de Educación Preescolar (2011) se define aprendizajes esperados como:

...enunciados que definen lo que se espera que los niños aprendan en términos de saber, saber hacer y saber ser. Expresan Gradualmente el progreso de los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos en un contexto de aprendizaje, al logro de los estándares curriculares y desarrollo de competencias (p. 173)



Lograr aprendizajes esperados significa alcanzar metas a corto plazo que sean las evidencias de lo que el alumno aprende. Para esto se toman en cuenta el tiempo, la complejidad de los objetivos de estudio y las potencialidades del alumno. A partir de los aprendizajes esperados se planificará y evaluará. La evaluación permitirá realizar ajustes tanto en lo individual como en lo grupal de acuerdo a las necesidades y posibilidades de cada uno.

El PEP 2011 hace alusión a que en preescolar la evaluación es esencialmente de tipo cualitativo y que este carácter está centrado en identificar los avances y dificultades de los alumnos en sus procesos de aprendizaje. El docente debe observar, reflexionar, identificar y sistematizar la información que obtiene de su actuar profesional. Se sugiere realizar evaluaciones en tres momentos: inicial o diagnóstica, intermedia, final y permanente.

En la evaluación inicial se pretende que el docente observe atentamente a los alumnos en sus características, necesidades y capacidades, en sus saberes y conocimientos, se sugiere que esta evaluación se realice en las primeras dos o tres semanas del ciclo escolar y debe ser registrada la información para su consulta y sistematización.

La evaluación intermedia se recomienda llevarse a cabo a mediados del ciclo escolar para obtener los resultados alcanzados hasta el momento y confrontarlos con la evaluación inicial y de esta manera sea posible tomar decisiones acerca de reorientar o atender los factores que estén obstaculizando el avance hacia el logro de los aprendizajes esperados.

La evaluación final es recomendable realizarla cerca del final del ciclo escolar. Su función es contrastar los resultados obtenidos en ese momento con los aprendizajes esperados.

Finalmente, se recomienda realizar la evaluación permanente donde se registran los procesos de los niños, lo que van aprendiendo y cómo lo hacen, se sugiere el uso de diario de trabajo, listas de cotejo, plan de trabajo y expedientes personales de los alumnos.

Para fines de objetividad en la evaluación de aprendizajes esperados puede tomarse como forma de registro de resultados las listas de cotejo donde se registra de forma sencilla y clara el seguimiento y avance progresivo de los aprendizajes, el PEP (2011) sugiere que pueden ser utilizadas en la evaluación continua y final. La información que brindan es clara, sencilla, concreta puesto que con un número o palabra se explica lo aprendido o lo que se ha dejado de aprender un alumno en relación a los aprendizajes esperados. Las observaciones se pueden registrar por este medio de forma estructurada se incluyen afirmaciones que se observan y registran en base a si se presentó o no la conducta a observar. El Programa deja abierta la posibilidad de que los docentes diseñen sus propios instrumentos de medición de los aprendizajes con el compromiso de sistematizar la información con el fin de elevar la calidad educativa.

### **2.2.1 Modelos, perfiles y pruebas para medir desempeño de campos formativos: aprendizajes esperados**

La medición o evaluación de los aprendizajes esperados surge como una necesidad de evidenciar de una manera concreta y objetiva lo que el niño ha aprendido en base a las competencias y campos formativos del PEP (2011). Desde el surgimiento del PEP en el 2004 no se habían creado sistemas de registro y evaluación ya que se considera que la evaluación en preescolar es cualitativa. Sin embargo, el ciclo escolar pasado, es decir 2012-2013 se utilizó oficialmente una cartilla de evaluación donde el docente anotaba el grado de consecución de cada aprendizaje esperado y si requería algún apoyo

para concretizarlo, se contaba con un apartado de observaciones de tipo cualitativo complementarias a los aprendizajes esperados. Para el ciclo 2013-2014 se retiró la cartilla. En realidad los instrumentos no oficiales que se pueden encontrar ahora son formatos de registro de los aprendizajes esperados tipo check list que permiten valorar en un rango de rendimiento de tipo: requiere mucha ayuda para lograrlo, poca ayuda o lo puede realizar de forma autónoma. El instrumento diseñado por la investigadora para el presente estudio evalúa los aprendizajes esperados más relacionados a la Inteligencia Emocional y los califica en un continuo que va desde: no lo realiza, lo realiza algunas veces o si lo realiza actualmente.

### **2.3 El niño preescolar**

La etapa que va de los 3 a los 6 años de edad está marcada por experiencias que van a determinar el desarrollo del niño en una forma importante. Es en este periodo donde comienza una aceleración en los procesos de aprendizaje, el niño avanza en su socialización, en su conocimiento del mundo que le rodea, en sus habilidades cognitivas y motrices. Se unen las experiencias que vive en la familia con las de la escuela, va adquiriendo más conciencia de su identidad y de su diferenciación con sus iguales. El preescolar es una etapa crucial para enseñar aptitudes y desarrollar habilidades que ayuden para las etapas subsiguientes y para la vida escolar (Keila, 2011).

#### **2.3.1 Su desarrollo psicosocial**

Los primeros seis años de vida pueden considerarse los de mayor vulnerabilidad física y de dependencia de otros para la atención de las necesidades básicas (abrigo, higiene, alimentación, etc.). Los cuidados en dichas necesidades así como en una

adecuada alimentación y nutrición van a ser de relevancia para el crecimiento y desarrollo del niño (Cormack y Fujimoto, 1993).

La maduración de los órganos sensoriales y su adecuada ejercitación posibilita más y mejores percepciones, discriminaciones y coordinaciones sensoriales que son esenciales para el desarrollo y aprendizaje humano. En los primeros años se establece la inteligencia práctica que según Piaget es la que posibilita la ejercitación de habilidades intelectuales tales como las espaciales, temporales, de causalidad, etc. Y que son esenciales en el desarrollo intelectual. También se forman las bases de la personalidad expresándose en la necesidad de asumir una adecuada confianza en sí mismo, una autoestima positiva, sentido de pertenencia, relación con los demás y apertura al mundo (Azcoaga, 1993). Es en este periodo donde se forman hábitos para la vida personal y social tales como una buena alimentación, higiene, orden personal y ambiental, hábitos de evacuación y de convivencia social. El niño desarrolla actitudes como la capacidad de asombro, de investigación y exploración de las posibilidades del medio, busca nuevas formas de aprender, de ser creativo y solucionar problemas así como de explicarse el mundo, todo esto facilita la incorporación y mantenimiento del niño en la educación formal. En este sentido, dicen Palacios, Marsechi y Coll (2009) que los programas de atención a la primera infancia tienen un importante rol en la prevención y detección oportuna de dificultades de diferente tipo (neurológicas, psicológicas, sociales, de aprendizaje, etc.).

El desarrollo social es un proceso gradual y relativamente predecible. La competencia social se da en los siguientes aspectos: autorregulación, empatía, conducta prosocial, conocimiento moral, ideas referentes a la amistad, etc. En base al aprendizaje de estas habilidades es como se determina la maduración social. Kostelnik, Whiren, Soderman

y Gregory (2002) estudiaron que la experiencia produce un efecto mínimo en el desarrollo si ocurre escasas veces pero tendrá un efecto positivo o negativo si se realiza repetidas veces en un periodo largo, a lo que le llaman principio de acumulación y retroactividad del desarrollo social. Esto lleva a predecir que con el tiempo el niño controlará mejor su conducta sin una supervisión constante.

El desarrollo social está relacionado con el control motor, el niño tendrá mayor aptitud para manejar la interacción social a medida que logre el control de la cabeza, brazos y hombros, las conquistas en las posiciones le van a permitir una mejor comunicación con su cuidador, mejorará la observación y su interés por los objetos alrededor. Al aprender a gatear seguirá a su cuidador para interactuar aún más (Kostelnik, Whiren, Soderman y Gregory, 2002).

La socialización y la individualización son procesos básicos en el desarrollo psicosocial. La socialización incluye la cooperación en grupo, la regulación de la conducta en conformidad con las normas sociales y la capacidad de llevarse bien con los demás. La individualización es el proceso por el que se logra el desarrollo del yo o la identidad personal. Al integrarse las capacidades perceptuales, cognoscitivas, emocionales y de retención se forma una personalidad unificada. Es necesaria la individualización para lograr un apego por un adulto en particular (Kostelnik, Whiren, Soderman y Gregory, 2002).

Los niños aprenden mucho acerca de las personas y de la vida social. Aprenden que las personas piensan, sienten y tienen motivos. El niño de 3 a 6 años logra captar expresiones de emociones en los demás, le agrada jugar solo y con otros niños, posee una conducta más sociable, presenta una crisis en su autonomía, se afianza su yo, aparecen

conflictos en la identificación con el adulto, reconoce diferencias sexuales y desarrolla el juego simbólico. Se van volviendo más independientes, pasan más tiempo con su grupo de juego y aparecen miedos irracionales (Papalia, Wendkos y Duskin, 2005).

Según Piaget (Delval, 2011) los menores de 7 años muestran una clara indiferenciación entre ellos y los demás en los puntos de vista, ya que sistemáticamente presuponen que los demás piensan como ellos (egocentrismo). Entre los 2 y los 3 años niños y niñas demuestran ser capaces de asociar distintas situaciones con diversas experiencias personales, de ese modo van relacionando las emociones con situaciones, al jugar desarrollan simbolismo y denotan conocimiento de las demás personas, representan alegrías, frustraciones, enfados, gustos, etc.

Mestre y Guil (2011) siguiendo a Mayer y Salovey (1990) explican que la primera rama de la inteligencia emocional es la certeza con la que las personas pueden identificar las emociones y el contenido emocional. Señalan que los niños entre los 3 y los 5 años aprenden a identificar los estados emocionales propios y ajenos y a diferenciar entre ellos. Explican que a estas edades los niños tienen la capacidad de distinguir y responder a diferentes expresiones faciales, especialmente las de sus padres. Esta afirmación significa que ya a esas edades el niño ha elaborado una clasificación de los estados afectivos, ayudado por el lenguaje y el progresivo avance en su capacidad para entender lo que otros piensan.

Paul Ekman (Morales, López y Hedlefs, 2012), aseveró que la cara es la carta de presentación para expresar distintas emociones de un modo no verbal; por lo que, la habilidad para leer expresiones faciales es de particular importancia y, por tanto, es un

componente esencial para la adaptación rápida del niño a su entorno inmediato (familiar). Se puede concluir entonces que la habilidad para percibir las expresiones del rostro con exactitud está relacionada con importantes funciones adaptativas. La información que se adquiere de las expresiones faciales en otros fomenta un comportamiento interpersonal eficiente que puede ayudar a maximizar los resultados sociales, partimos de la idea de que el niño nace con unas herramientas cognitivas muy rudimentarias que, con la madurez biológica y la estimulación de su contexto, se van perfeccionando y volviéndose expertas, dentro de un proceso que abarca todo su ciclo vital (Kostelnik, Whiren, Soderman y Gregory, 2009). Con respecto a la expresión de emociones, las habilidades implícitas en el reconocimiento de éstas se presentan a la vez que las expresiones faciales. Así, desde el nacimiento, los bebés tienen la capacidad para imitar las expresiones emocionales de los adultos que le rodean (Morales, López y Hedlefs, 2012). Con la experiencia y el desarrollo los niños van siendo más precisos en la expresión de sus emociones, con el tiempo aprenden a explicarlas y conceptualizarlas. Estas habilidades van de la mano con el desarrollo cognitivo por lo que el reconocimiento consciente de emociones secundarias se desarrolla entre los 5 y 8 años (Delval, 2011). Otro aspecto importante de resaltar en el desarrollo socioafectivo es según Papalia y Olds (1999), la influencia del grupo cultural y de los pares, los niños de cinco años aprenden a identificar mejor las emociones de alegría o de tristeza que el asco, el miedo, el enfado o sorpresa.

### **2.3.2 Niños con problemas de conducta.**

La escuela actual enfrenta muchos desafíos que en años anteriores no eran tan difundidos o tan evidentes, actualmente se observan en las escuelas problemáticas socio-

emocionales a veces muy complejas y difíciles de afrontar. La desintegración de las familias, los horarios laborales extensos tanto de la madre como del padre, la influencia en la educación y cuidados de otras personas distintas a los padres, la vida a constante prisa, la influencia de los medios de comunicación e incluso las deficiencias en el sistema educativo promueven un déficit en las habilidades de socialización de los estudiantes, un nulo o deficiente manejo de las emociones de forma adecuada y por ende el aumento de situaciones de desadaptación que se expresan en violencia, ansiedad y desánimo (Keila, 2011). Finalmente este déficit en el manejo emocional y social repercute en el rendimiento académico. Conclusión que ha sido apoyada en estudios como el de Mena, Romagnoli y Valdés (2009) quienes encontraron que los programas socioafectivos impactan significativamente en el aprendizaje.

Mestre y Guil (2011) en su *Validación de una Prueba para Evaluar la Capacidad de Percibir, Expresar y Valorar Emociones en Niños de la Etapa Infantil* que realizaron a través de la obtención de la correlación entre el instrumento elaborado y los criterios dados por los evaluadores que eran profesores, encontraron que niños de 3 a 6 años que puntuaron alto en percepción y valoración de emociones básicas, son considerados por los profesores como mejor adaptados, con mayor control de la impulsividad, menos situaciones de conflicto y mejor rendimiento académico.

Los problemas de conducta más comunes que se observan en preescolar son la agresividad mal orientada, la dificultad para respetar normas de orden y convivencia, así como ansiedad (Keila, 2011). Se observa que estas dificultades influyen en el desempeño de los niños edificándose como barreras para el aprendizaje y la participación. Cuando hay un desajuste en las habilidades de socialización y del manejo de emociones el niño tiene dificultad para aprender. Al respecto, Goleman (1995) asevera que las personas que no



pueden poner cierto orden en su vida emocional libran batallas interiores que sabotean su capacidad de concentrarse en el trabajo y pensar con claridad.

Keila (2011) estudió que los niños desde muy pequeños pueden llegar a ser agresivos, esto se constata en comportamientos como jalar el cabello, empujar y dar patadas desde los 17 meses de edad. A los dos años ya los niños han agredido a sus pares, un poco mayores agreden para obtener juguetes o defender su espacio.

Keila (2011) en su estudio de *Intervención docente hacia preescolares con necesidades educativas especiales asociadas a la agresividad desde la perspectiva de la inteligencia emocional* encontró que la agresividad es la forma de actuar y responder causando daño ya sea de forma física o verbal. La conducta se relaciona con dificultad en el control de impulsos y emociones. Las educadoras de dicho estudio expresaron que la agresión puede no tener un motivo aparente pero en otros casos pueden existir problemas familiares subyacentes, desinterés de los padres, necesidad de llamar la atención de los niños tal vez por carencia de afecto y aceptación. Las docentes mencionan que las conductas agresivas berrinches, mordeduras y arrojar objetos son comunes en el salón de clases.

John Bowlby y D.W. Winnicott (citados por Goleman, 1995) observaron que la capacidad de serenarse es una habilidad fundamental para la vida y una herramienta psíquica muy importante. Agregan que los niños sanos emocionalmente se serenan utilizando patrones de comportamiento de sus cuidadores y esto los hace más fuertes ante las perturbaciones emocionales. Cuando las emociones son muy intensas y duran más del tiempo adecuado se pueden convertir en perturbaciones dañinas como la ansiedad crónica, la ira incontrolable o la depresión. Ya en los preescolares pueden encontrarse

manifestaciones de este tipo, por ejemplo niños que presentan onicofagia, que mantienen una expresión y postura rígidas, que lloran fácilmente ante un cambio o una indicación, niños que presentan conducta acting out y ante el menor indicio de ser molestados responden con violencia, también se observan niños con expresión facial de tristeza, que no parecen motivarse como los demás niños con las divertidas y atractivas actividades del jardín de niños.

Para los niños de preescolar es difícil elaborar formas adecuadas de afrontar sus conflictos y es muy común que los resuelvan agrediendo, sin embargo, se puede observar cómo muchos pequeños han adquirido herramientas para resolverlos de formas más adecuadas, serenarse puede ser una de esas habilidades, tomar conciencia de lo que les hace sentir un mal trato o una frustración, en ocasiones le dan nombre a ese sentimiento y elaboran la situación para darle un cauce más adaptativo. A través del uso del lenguaje los niños pueden resolver satisfactoriamente muchos de sus conflictos. Tice (citada por Goleman, 1995) descubrió que ver las cosas de diferente forma y elaborar una situación de manera más positiva es una forma muy positiva y poderosa para superar la ira.

Puede encontrarse que los niños de 3 a 6 años que tienen problemas de conducta tienen problemas para controlar su ira. Con frecuencia estos niños agresivos golpean a sus compañeros, muchas veces sin una razón aparente, muerden, empujan, maltratan los trabajos de los demás, en ocasiones se autoagreden o agreden también a sus maestras. Se observa que los niños con menor capacidad para utilizar el lenguaje son los que utilizan con más frecuencia la agresión física mientras que al ir desarrollando el lenguaje oral pasan a ser agresivos verbalmente pudiendo insultar, despreciar o propinar quejas constantes (Wolfgang, 1989).

En los niños pequeños la ira puede dispararse por eventos como no ser invitado a jugar con el grupo, por ser acusado de un acto que cometió o no, porque le ganan el turno o el sitio en la fila, por sentir un pequeño empujón sin o con intención, o simplemente porque el niño no durmió bien o se desveló y está de mal humor.

Al respecto Zillman (citado por Goleman, 1995) argumenta que un disparador universal de la ira es el sentirse en situación de peligro. El peligro puede ser a la integridad física o una amenaza simbólica a la autoestima o la dignidad, como el ser tratado de forma injusta, ruda o grosera o sentirse frustrado por un objetivo no alcanzado. Estos hechos provocan un disparo de catecolaminas que preparan al organismo para un ataque o una fuga rápidos y vigorosos.

Hay otra vía de respuesta a la amenaza que es más duradera, la vía adrenocortical que guarda un remanente de emoción para la acción manteniendo al cerebro en excitación por periodos largos predisponiendo al organismo a una respuesta de ataque o huida en el momento en que se presente la situación amenazante. Este mecanismo explica en parte cómo una persona que ha sido estresada por un tiempo considerable, cuando experimenta un episodio de mediana o baja excitación puede responder de manera muy violenta. Se pensaría en el caso de niños que viven en una constante situación de estrés por ejemplo si son maltratados, desatendidos, demasiado condescendientes en sus caprichos o que viven una situación familiar de agresiones, violencia o ambientes estresantes.

Zillman (citado por Goleman, 1995) también advierte que debe haber una guía cognitiva que permita la revaloración de los acontecimientos y de preferencia debe ocurrir antes de que las etapas subsecuentes de la ira se presenten, explica que después ya en etapas

avanzadas de ira surge una “incapacitación cognitiva” donde ya no se puede pensar correctamente.

Otra de las situaciones comunes que se encuentran en niños con problema de conducta es la ansiedad. Estos pequeños sufren de una tensión constante que se manifiesta de forma sobresaliente y duradera con llanto al separarse de su familia para quedarse en la escuela, que presentan conductas de manía como onicofagia, expresión facial de alerta, tono muscular rígido, desatención, ensimismamiento o estado de alerta inadecuado.

La ansiedad se manifiesta en forma de preocupación, ésta tiene una función anticipatoria de las amenazas y de pensar cómo se actuará en caso de que ocurran en realidad, se manifiesta de dos formas, según Borkovec (citado por Goleman, 1995) cognitiva o pensamientos de preocupación y somática donde se observan los síntomas físicos de la ansiedad como la sudoración, la aceleración del ritmo cardiaco, la tensión muscular o el temblor y llanto.

La ansiedad que pueden experimentar los preescolares puede tener un sentido real o solo imaginario, por ejemplo pueden pensar que no tendrán amigos porque son feos o malos y ni siquiera han intentado jugar con otros, o pueden pensar que ellos no son capaces de realizar una actividad escolar y angustiarse cuando se les solicita hacerla. Borkovec (citado por Goleman, 1995) propone formas de enfrentar la ansiedad, en primer lugar es necesaria la conciencia de uno mismo, aprender a identificar las situaciones que disparan la preocupación así como las sensaciones de ansiedad que se presentan, se recomienda utilizar técnicas de relajación y también realizar una reelaboración de los pensamientos inquietantes y finalmente adoptar una actitud crítica hacia las suposiciones. Estas medidas

pueden inhibir el impulso límbico de la preocupación pero en casos crónicos puede ser necesario recurrir a la medicación.

Una tercera manifestación de la dificultad en la conducta es la desobediencia y la incapacidad de respetar normas de convivencia y de orden. Generalmente estos comportamientos están relacionados con la preparación que el niño tiene desde la familia y los demás contextos donde se desenvuelve especialmente antes de entrar al jardín de niños. Si la familia no ha enseñado los límites a la conducta y ha establecido normas o acuerdos que seguir en las rutinas diarias y en las extraordinarias, el niño no sabrá cómo comportarse en la escuela y reproducirá el comportamiento que tiene en casa. También se encuentran casos más delicados donde la familia ha procurado enseñar al menor la forma de comportarse adecuada, sin embargo, éste no logra apropiarse de las reglas y convenciones sociales necesarias para la convivencia y al parecer lo hace de una manera intencional.

Dentro de los desórdenes de la conducta en los niños preescolares ocurre una falta de motivación para aprender y lograr, los alumnos que manifiestan enojo o ansiedad no aprenden, no asimilan la información de forma eficaz ni la manejan adecuadamente. Goleman (1995) señala que en los niños que atraviesan por un divorcio de sus padres la mente no se concentra en las rutinas del trabajo escolar y si cursan por depresión los sentimientos de desesperanza, autocompasión y desesperación e impotencia anulan a los demás. Las emociones pueden entorpecer la concentración y la memoria. A nivel cerebral ocurre que la corteza prefrontal es la que ejecuta la memoria activa, al realizar el recuerdo se unen sensaciones y emociones si hay perturbación emocional se afecta la memoria activa y no es posible pensar correctamente (Goleman, 1995). Según este autor la motivación positiva, el llenarse de sentimientos como entusiasmo y confianza son primordiales para

afrontar desafíos. En cuanto a las expresiones emocionales es importante señalar que son esenciales dentro de las relaciones interpersonales, que los niños al reconocer las emociones de sus pares o de los adultos y darles una interpretación serán más hábiles en llevar una buena relación, Ekman (1997, citado por Morales, López y Hedlefs, 2012) estudió que las expresiones faciales son un factor importante en el establecimiento de relaciones afectivas y que sirven como moduladores de la conducta. Por tal razón, se considera de utilidad el favorecer y entrenar en el reconocimiento de emociones a través de la observación del rostro.

La implementación de programas de intervención de tipo socioafectivos han demostrado ser muy útiles en la mejora de la conducta de cualquier alumno, el estudio de Mestre y Guil (2011) la validación de una prueba para evaluar la capacidad de percepción, expresión y valoración de emociones en niños en etapa infantil reveló que los niños de 3 a 6 años con mejores puntajes en percepción y valoración de las emociones básicas son percibidos por los docentes como mejor adaptados a las normas escolares, tienen mejor control de la impulsividad, mejor rendimiento académico y menor conflictividad. Estos resultados sugieren que también pueden implementarse estrategias de inteligencia emocional con niños con dificultades en su conducta y obtener mejores grados de desarrollo en la regulación emocional, en la socialización y en el rendimiento académico. Mena, Romagnoli y Valdés, (2009) hicieron una investigación documental acerca de distintos programas de intervención emocional de Estados Unidos e Inglaterra y descubrieron en general que dicha intervención impacta en la mejora de la disposición al contexto escolar para el aprendizaje, el apego a la escuela, la disciplina, la actitud y

habilidad para aprender, el rendimiento escolar, la salud mental y autocuidado así como las habilidades socioemocionales y ciudadanas.

Jiménez y López (2009) en su estudio sobre la inteligencia emocional y el rendimiento escolar afirman que el desarrollo de habilidades emocionales podrían contribuir a la adaptación social y académica en diversas formas tales como la facilitación del pensamiento, incrementando la concentración, controlando la conducta impulsiva, rindiendo en condiciones de estrés, además, en mejorar la motivación intrínseca (automotivación).

Por lo anterior es conveniente ampliar la intervención de programas de manejo socioemocional en la escuela mexicana a fin de lograr mejores grados de éxito en el aprendizaje y desarrollo de habilidades necesarias para la vida.

## **Capítulo 3: Metodología**

En la presente sección se describe el proceso seguido en cada etapa de la investigación. El término metodología se refiere al modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas (Taylor y Bogdan, 1998). En la metodología planeada para esta investigación se presenta el diseño de investigación elegido y que se consideró más adecuado para indagar cuál es el impacto del programa implementado de Inteligencia Emocional en los aprendizajes esperados de niños de preescolar con dificultades de conducta. Posteriormente se describe el contexto sociodemográfico donde se desarrolló la investigación, las características del ambiente escolar y la conformación de ésta así como los servicios con que cuentan. Como siguiente punto se explica cómo se obtuvo la muestra y las características de ésta. A continuación se describen las características de los participantes para pasar después a la explicación acerca de los instrumentos utilizados. Se hace mención del procedimiento seguido para la realización de la investigación y finalmente se detalla la forma en que se realizó el análisis de los datos.

### **3.1 Diseño de Investigación**

Para la presente investigación se utilizó un enfoque cualitativo de tipo descriptivo y de estudio de casos. Se consideró que es el enfoque metodológico idóneo ya que una de sus características principales es que permite al investigador involucrarse en el estudio mismo como una forma de adquirir conocimiento de manera directa, no se busca la medición exhaustiva de un patrón educativo, sino implementar una estrategia o acción que plantee un cambio educativo (Valenzuela y Flores, 2012). Para contextualizarlo en esta investigación el estudio consistió en encontrar el impacto de la implementación de un programa de



Inteligencia Emocional (IE) en niños con problemas de conducta y determinar su nivel en los aprendizajes esperados del nivel preescolar. Se eligió el método cualitativo ya que se pretendió describir de forma exhaustiva el impacto que el programa de IE tuvo en los aprendizajes esperados de los niños con problemas de conducta.

La investigación cualitativa es muy socorrida en las ciencias sociales va más encaminada a la orientación fenomenológica donde se busca comprender los fenómenos por medio de métodos como la observación participante, la entrevista a profundidad y documentos que generen datos descriptivos (Taylor y Bogdan, 1998)

El estudio descriptivo tiene como característica el dar significado y comprender el fenómeno que se estudia (Valenzuela y Flores, 2012). La presente investigación se basó en un proceso inductivo, es decir, se construyó teoría a partir de la observación y comprensión intuitiva del campo de acción. Se realizó un proceso de combinación y ordenamiento partiendo de lo particular y llegando a lo general. La interpretación se enfocó en la descripción, decodificación y traducción de los fenómenos estudiados en construir realidades en interacción con el contexto social.

Es importante hacer notar que el estudio cualitativo no es un análisis impresionista, informal, basado en perspectivas superficiales, por el contrario es una investigación sistemática que es conducida con procedimientos rigurosos aunque no necesariamente estandarizados (Taylor y Bogdan, 1998).

Como estudio de caso, el presente, estuvo centrado en una descripción y análisis a profundidad de un sistema delimitado. Es decir, se estudiaron distintos alumnos con características de problemática en su conducta de tres tipos básicamente: 1) dificultad para

respetar reglas de orden y convivencia; 2) dificultades en la adaptación por inseguridad en sí mismo y en el ambiente; y 3) problemas de ansiedad. Según Martínez (2006) el método de estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, su principal ventaja es que a través de éste se mide y registra la conducta de los sujetos de estudio, los datos se pueden obtener de una variedad de datos tales como: documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa de los participantes, instalaciones y objetos.

Martínez (2006) citando a Eisenhardt dice que el estudio de caso contemporáneo es “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” (p. 174). En este sentido el estudio pretendió comprender las dinámicas de los niños con problemas de conducta en relación a sus aprendizajes esperados tras implementar el programa de IE en la escuela y en el contexto familiar.

### **3.2 Contexto Sociodemográfico**

Para el presente estudio se contó con la participación de tres jardines de niños públicos del norte de la ciudad de Aguascalientes, México. Dichos preescolares se ubican en un ambiente socioeconómico y cultural entre medio y bajo. Los tres cuentan con los servicios básicos así como instalaciones suficientes para el desenvolvimiento de las actividades que ahí se realizan. Uno de los jardines cuenta con cinco grupos, dos de segundo grado y tres de tercero; el segundo jardín tiene seis grupos, tres de segundo y tres de tercero; finalmente el tercer jardín es de diez grupos, cinco de segundo y cinco de tercero. Se eligió a seis alumnos de entre 4 y 5 años de edad y que fueron detectados al inicio del ciclo escolar como niños con problema de conducta. En un preescolar se eligieron dos niños de segundo año ambos presentaban conducta disruptiva del tipo dificultad para

reconocer y respetar reglas de orden y convivencia y agresividad además de que no accedían al currículo lo que dificultaba su proceso de aprendizaje. En un segundo jardín de niños se eligieron dos niños, también de segundo año, presentando dificultad conductual disruptiva; finalmente en un tercer preescolar se eligieron dos niños ambos de tercer año. Uno con dificultad para reconocimiento y respeto de reglas e inseguridad y el otro con dificultad para el respeto de reglas y ansiedad. Las condiciones socioeconómicas de las familias de los sujetos son de tipo medio a bajo. Los padres de familia son personas que trabajan, algunos de ellos son divorciados por lo que el menor cohabita solo con alguno, generalmente la madre. La mayoría tienen hermanos, y otros son hijos únicos. En cuanto a los docentes, correspondió trabajar con 4 educadoras, dos de segundo año y dos de tercer año. Las educadoras tienen escolaridad de licenciatura o de maestría. Y su experiencia varía de 5 a 10 años.

### **3.3 Población y Muestra**

Stoeker (1991) reflexiona que a veces para la elección de casos, no es posible ésta, es decir, el caso ya viene dado y el investigador necesita tomarlo así porque es lo que quiere estudiar, el caso tal y como se presenta, se tiene un objetivo intrínseco que es estudiar ese o esos casos en particular.

Para garantizar buenos resultados en la investigación es muy importante seleccionar la muestra adecuadamente. En el muestreo cualitativo se pretende comprender el fenómeno que interesa. La muestra se elige de manera intencional, se realiza la pregunta ¿quién puede dar la mayor y mejor información acerca del fenómeno en cuestión? Y es así como se hace la selección (Mayan, 2001).

En el caso de la presente investigación la muestra fue determinada con la ayuda de las educadoras de los jardines de niños en que se realizó el estudio, se eligió a los participantes de acuerdo a los problemas de conducta que presentaban: agresividad, falta de seguimiento de reglas de orden y convivencia, introversión y ansiedad. Los alumnos elegidos fueron niños de 4 y 5 años de edad, en total seis alumnos. Los jardines de niños elegidos forman parte del municipio de Jesús María, Aguascalientes, al norte de la ciudad. Los tres ubicados en un contexto sociocultural y económico medio-bajo. La muestra no consideró si los niños presentaban necesidades educativas especiales ni problemas significativos en su desarrollo.

### **3.4 Participantes**

Participaron seis alumnos de los tres jardines de niños (nivel preescolar) que fueron detectados como alumnos con alguna dificultad en su comportamiento del tipo agresividad y/o dificultad para respeto de reglas de orden y convivencia; inseguridad, dificultad para integrarse a sus iguales y/o al adulto, tendencia al aislamiento; y conducta de ansiedad manifestada ésta por onicofagia (morderse las uñas), manifestación de tensión facial-corporal y/o llanto frecuente. Se consideró que la conducta que presentaban estos alumnos afectara en el desempeño diario del menor dentro del jardín de niños. En un preescolar se eligieron dos niños de segundo año, ambos presentaban conducta disruptiva del tipo dificultad para reconocer y respetar reglas de orden y convivencia y agresividad además de que no accedían al currículo lo que dificultaba su proceso de aprendizaje. En un segundo jardín de niños se eligieron dos niños de segundo año, presentando ambos dificultad conductual por ansiedad y por conducta disruptiva; finalmente en un tercer preescolar se

eligieron dos niños ambos de tercer año. Uno con dificultad para reconocimiento y respeto de reglas e inseguridad y el otro con dificultad para el respeto de reglas y ansiedad.

Participaron también las educadoras responsables de dichos alumnos. Lo hicieron a través de la detección temprana de los casos, a través del registro y evaluación de los aprendizajes esperados y de la implementación de las técnicas de Inteligencia Emocional que se les sugirieron por la investigadora en los consejos técnicos generales. Fueron cuatro las educadoras participantes, dos de segundo año y dos de tercero, cuentan con licenciatura en Educación Preescolar, y algunas con estudios de posgrado.

Participaron finalmente los padres de familia o tutores responsables directos de los alumnos con problemas de conducta. Lo hicieron a través de asistir a las reuniones de orientación mensuales donde se les capacitó para implementar técnicas de Inteligencia Emocional en el ambiente familiar, participaron aplicando dichas técnicas y llenando el cuestionario que se les entregó en los momentos de evaluación. Los padres de familia son personas que tienen actividad laboral remunerada, algunas de las familias son monoparentales por motivos de divorcio, la mayoría tiene dos o más hijos y solo algunas uno solo.

### **3.5 Instrumentos**

Los instrumentos son las herramientas que permitieron recolectar los datos. Krause (1995) menciona que las formas de recolección de datos son: la observación, con mayor o menor participación del observador; Entrevistas que pueden ser: narrativas, semi-estructuradas, individuales o grupales. Las entrevistas no presentan una estructura estándar,

deben tener flexibilidad de manera que la situación se asemeje a una de la vida cotidiana.

La autora también incluye entre los instrumentos la revisión de documentos.

Acerca de la observación Ander-Egg (1983) explica que es una de las técnicas que permiten captar la realidad socio-cultural de una comunidad o grupo social determinado. Para observar se requiere el uso de los sentidos, se observan hechos y realidades presentes, a las personas en su contexto real. Se pretenden entender aspectos significativos en relación al fenómeno que se investiga y así recopilar los datos pertinentes.

Para garantizar la validez y fiabilidad de los datos que se obtuvieron es necesario determinar medios de control. Entre las modalidades de observación están: la observación no estructurada donde se reconocen y anotan los hechos a partir de categorías o guías de observación no estructuradas.

Para el presente estudio se realizó una guía de observación para plasmar la forma en que los alumnos van practicando habilidades de IE, para registrar las reacciones de los alumnos y su evolución en la conducta problemática. En cierta medida, el observador-investigador fue al mismo tiempo el guía y conductor de las actividades, se realizó observación participante, en la que “uno mismo está inmerso en un escenario elegido por un período de tiempo para obtener una perspectiva interna del escenario o la cultura del grupo” (Mayan, 2001, p 15).

Una segunda técnica importante es la de entrevista, que consiste en una conversación entre dos o más personas, donde existe el rol de entrevistador y el de entrevistado, se establece un diálogo en base a un esquema acerca del problema planteado con un propósito profesional (Ander- Egg, 1983). La entrevista realizada fue de tipo semi-

estructurada, donde los datos se recolectan en base a preguntas abiertas formuladas en orden específico. Este tipo de entrevista es utilizada cuando el investigador tiene un conocimiento parcial sobre el tema en cuestión, pero no es suficiente para responder las preguntas de investigación.

Se utilizó la entrevista semi-estructurada para cuestionar a los padres de familia sobre los problemas de conducta que presentaban sus hijos al inicio del ciclo escolar, sobre su percepción del rendimiento escolar y se realizó una segunda entrevista hacia el tercer bimestre de clases para registrar la percepción de los padres de familia acerca del estado actual de sus hijos en cuanto a problemas de conducta y en cuanto a rendimiento escolar.

Con la finalidad de recolectar los datos derivados del objeto de estudio se utilizaron tres instrumentos de evaluación.

1. Guía de observación participante (Apéndice A) consistente en que la investigadora fungió al mismo tiempo como capacitadora y orientadora de las estrategias de IE a seguir y como observadora de los comportamientos de los niños. La guía consistió en cinco ítems por observar en forma específica como una forma de control de la observación.
2. Registro de Aprendizajes Esperados de Preescolar diseñado por la investigadora (Apéndice B)

Este inventario sirvió para registrar y evaluar los aprendizajes esperados de acuerdo al PEP 2011. Consta de un archivo donde se incluyen los campos formativos de lenguaje y comunicación en su aspecto de lenguaje oral y la competencia de: utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás;

también se registró el campo formativo de desarrollo personal y social en su aspecto identidad personal con las competencias de: actúa gradualmente con mayor confianza y control de acuerdo con criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa y la competencia de: reconoce sus cualidades y capacidades, y desarrolla su sensibilidad hacia las cualidades y necesidades de otros. Se registra así también el aspecto de relaciones interpersonales en su competencia: establece relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación y la empatía. Dichos elementos son pertenecientes al PEP 2011. Se califica en función de si el niño lo hace en el momento actual, si lo hace algunas veces o no lo hace aún. Además se incluye un apartado para anotar observaciones sobre la situación particular del alumno.

3. Entrevista sobre observaciones conductuales y emocionales para educadoras (Apéndice C)

El instrumento fue elaborado por la investigadora. Consta de siete preguntas con posibilidad de respuestas abiertas donde las educadoras expresaron cuáles fueron sus experiencias antes de la implementación del programa de IE y cuáles después de llevarlo a cabo. El ítem número 7 se desglosa en seis incisos con posibilidad de respuesta cerrada o abierta donde se cuestiona sobre aspectos específicos de ocurrencia o no de habilidades de inteligencia emocional.

4. Entrevista sobre observaciones conductuales y emocionales para padres de familia (apéndice D).

El instrumento fue elaborado por la investigadora. Consta de siete preguntas con posibilidad de respuestas abiertas donde los padres de familia expresaron cuáles fueron sus experiencias respecto a la conducta de su hijo antes de la implementación



del programa de IE y después de éste. El ítem número siete se desglosa en seis incisos que cuestionan sobre habilidades de inteligencia emocional propiamente.

### **3.6 Procedimiento**

Para la realización del estudio se utilizó una metodología cualitativa de enfoque descriptivo y de estudio de casos buscando describir el impacto en los aprendizajes esperados de niños con problemas de conducta al implementar un programa de Inteligencia Emocional. Para lograr dicho objetivo se utilizó una guía de observación participante, un instrumento para registrar y evaluar los aprendizajes esperados en preescolar y una entrevista para educadoras y otra para padres de familia.

La observación participante fue realizada por la investigadora en las sesiones de intervención o monitoreo de los casos dentro del contexto escolar. Los registros de aprendizajes esperados fueron aplicados a cada alumno por medio de las educadoras mientras que las entrevistas se aplicaron a educadoras y a los padres de familia para evaluar distintos factores conductuales y emocionales de los alumnos. Dichas entrevistas se llevaron a cabo tanto al inicio como al final de la aplicación del programa de IE. Tanto los padres de familia como las educadoras fueron informados de los objetivos del estudio así como del carácter voluntario y anónimo de la participación en el mismo, se solicitó su consentimiento (Apéndice D). También se elaboró una carta de permiso para llevar a cabo la investigación en cada uno de los jardines de niños (Apéndice E). El programa de desarrollo de la Inteligencia Emocional y sus estrategias (Apéndice F) fueron explicadas a los padres de familia y a las educadoras por parte de la investigadora a través de las reuniones de orientación mensuales de padres de familia y a los educadores a través de los

consejos técnicos generales mensuales. Se llevaron a cabo dichas orientaciones en cuatro sesiones de una hora cada una. Cuatro para los educadores y cuatro para padres de familia. El instrumento de registro de aprendizajes esperados fue llenado por las educadoras al inicio del ciclo escolar y en un segundo momento en el cuarto bimestre del ciclo escolar 2013-2014.

### **3.7 Estrategia de Análisis de Datos**

El análisis de datos se realizó con los tres constructos del estudio: Programa de Inteligencia Emocional, Aprendizajes Esperados y niños de preescolar con problemas de conducta. Dichos constructos se relacionaron con las preguntas de investigación realizando así una triangulación de datos. Yin (en Martínez, 2006) recomienda la utilización de múltiples fuentes de datos y el cumplimiento del principio de triangulación para garantizar la validez interna de la investigación. Esto permitirá verificar si los datos obtenidos a través de las diferentes fuentes de información guardan relación entre sí (principio de triangulación); es decir, si desde diferentes perspectivas convergen los efectos explorados en el fenómeno objeto de estudio.

La información obtenida se organizó en forma sistemática a través de la transcripción de las entrevistas, y de la fragmentación de los registros de evaluación de aprendizajes esperados, así también con las observaciones de la investigadora y de las educadoras responsables de cada alumno. Los datos fragmentados fueron codificados, categorizados y sintetizados en unidades manejables. Los resultados fueron explicados a la luz de la teoría y

de las investigaciones citadas, a partir de ahí se obtuvieron las conclusiones del presente estudio.

Para la codificación se tomó como base el modelo de Creswell (citado por Valenzuela y Flores, 2012). Consiste en los siguientes pasos: 1) dar sentido a los datos; 2) dividir en segmentos de texto o de imagen; 3) etiquetado de segmentos con códigos; 4) examinar los códigos respecto a traslape y redundancia; y 5) segmentar los códigos en temas amplios.

En un primer momento se realizó una codificación abierta donde se anotaron categorías amplias de todas las ideas surgidas de los instrumentos, posteriormente se realizó una codificación axial o analítica donde se agruparon las primeras codificaciones en categorías o temas más específicos. Una vez derivado un esquema de temas se clasificó la evidencia dentro de categorías principales.

Finalmente con las categorías obtenidas se dio respuesta a las preguntas de investigación. La categorización se expone en tablas demográficas correspondientes a los estudios de casos. También se plasmaron los resultados en análisis taxonómicos.

Se realizó una triangulación de la información obtenida de los distintos instrumentos para determinar la validez. La aplicación de todos los instrumentos mostró un análisis profundo de los resultados y permitió identificar el impacto del programa de desarrollo de IE en los aprendizajes esperados de los niños de preescolar con problemas de conducta.

## **Capítulo 4: Análisis y Discusión de Resultados**

En el presente capítulo se presenta la información obtenida a partir de: registro de aprendizajes esperados (obtenido de las educadoras); el resultado de los cuestionarios aplicados a padres de familia y educadoras, así como el resultado de las observaciones realizadas por la investigadora con base en las situaciones de desempeño de los alumnos.

Los registros se realizaron tanto al inicio del ciclo escolar y durante el cuarto bimestre correspondiente a febrero- marzo. Y se enfocaron en los campos formativos llamados: Desarrollo Personal y Social y de Lenguaje y Comunicación, observando en especial el lenguaje oral.

Los cuestionarios tuvieron como fin registrar la ocurrencia de comportamientos propios de la Inteligencia Emocional en dos momentos: al inicio del ciclo escolar y al final del cuarto bimestre. Dichos comportamientos fueron reportados tanto por padres de familia como por educadoras.

Los registros de observación se construyeron al inicio y hacia el cuarto bimestre del curso.

Se buscó con esta información describir los cambios en la conducta así como en los aprendizajes esperados observados después de implementar las actividades didácticas de Inteligencia Emocional en los niños con problemas de conducta. Se pretendió desarrollar el siguiente objetivo de investigación: Describir de qué manera se modifica el desempeño académico, tomando como referencia los aprendizajes esperados marcados por la Secretaría de Educación Pública de México, después de implementar estrategias para el desarrollo de la Inteligencia Emocional (IE). En otras palabras:

Describir el impacto que puede llegar a tener en el desempeño académico de niños con problemas de conducta en preescolar, la implementación de técnicas para desarrollar su inteligencia emocional.

Como objetivos secundarios se plantearon los siguientes:

- Describir cuales aprendizajes esperados se ven mayormente favorecidos en los niños con problemas de conducta tras haber implementado un programa para desarrollar la inteligencia emocional
- Describir de qué manera disminuyen o cambian los problemas de conducta tras haber implementado un programa para desarrollar la inteligencia emocional
- Describir si la implementación del programa de desarrollo de IE tiene mejores resultados en la modificación de la conducta problemática en la escuela o en el hogar o en ambos de la misma forma.

#### **4.1 Casos: los niños con problemas de conducta**

Los casos estudiados fueron seis alumnos de entre cuatro y cinco años de edad, todos varones que presentaban alguna o algunas dificultades en su conducta. Con algunos alumnos hubo dificultad para obtener los cuestionarios por parte de los padres de familia ya que no cumplieron con el compromiso de presentarse a la entrevista en tiempo y forma, por lo cuál fue necesario apoyarse de la educadora para solicitar la atención del padre o madre de familia. Algunos padres de familia mostraron poco compromiso en la asistencia a los talleres para enseñar las técnicas didácticas de Inteligencia Emocional.

A continuación se describe la situación inicial de cada alumno:

*Alumno A.* Tiene 4 años, cursa el segundo año de preescolar, es el menor de tres hijos. Vive con su madre y padrastro. Su mamá trabaja y quien cuida de él al salir del jardín de niños es su padrastro y hermanos mayores. Su situación económica es media. Suele ser un niño serio, sonríe muy pocas veces, tiende a oponerse cuando se le pide que haga algo o deje de hacerlo, busca llamar la atención comportándose de manera inadecuada: se mete debajo de las mesas, corre en el salón, hace ruidos y grita, no accede a trabajar en las actividades curriculares, se pasa la mayor parte del tiempo debajo de la mesa acostado y molestando a sus compañeros, no atiende cuando se le habla. Muestra mucha necesidad de afecto, cuando se le da accede mejor al currículo.

*Alumno B.* Tiene 4 años, cursa segundo año de preescolar, es el más joven de dos hijos, de madre divorciada, vive muy cerca de los abuelos maternos quienes influyen en su educación. Su situación económica es difícil, los abuelos apoyan a la madre. Es muy inquieto, se le dificulta mantenerse sentado, tiene dificultad para centrar su atención, constantemente rompe reglas de orden y convivencia, molesta a sus compañeros y llega a agredirlos, se le dificulta escuchar con atención y seguir instrucciones ya que no se concentra fácilmente. No obedece, toma cosas impulsivamente sin pedir las, no espera su turno.

*Alumno C.* Tiene 4 años, cursa segundo de preescolar, es el hijo menor de tres hermanos. La situación económica y social de la familia es de nivel medio-bajo. Ha sido un niño muy mimado por lo que es muy caprichoso, cuando no se le da algo se tira al suelo y patalea, grita, golpea a quien se ponga frente a él, dice palabras altisonantes, no responde cuando se le pregunta sobre sus sentimientos o necesidades, se enoja muy fácilmente y no

accede a las actividades curriculares a menos que le llame la atención algún elemento de ella. Pasa la mayor parte de la tarde viendo televisión.

*Alumno D.* Tiene 4 años, cursa segundo de preescolar, es el hijo más pequeño de una familia con cuatro hijos. El padre es el proveedor, la familia tiene una situación económico-social medio-baja. Es tratado en la familia como un bebé, se le resuelven todas sus necesidades y se le ha mimado demasiado, se le conceden sus caprichos y si no es así, llora y hace berrinches. Duerme con la madre con quien convive más, también convive con los hermanos y vecinos. En el jardín de niños accede en ocasiones a las actividades curriculares pero en cuanto se le da una orden se opone y echa a correr. Es difícil que emita con palabras sus necesidades y sentimientos, tiende a llorar para expresarlos.

*Alumno E.* Tiene 5 años de edad, cursa el tercero de preescolar, repitiendo éste por voluntad de los padres quienes consideraron que el niño aún requería los aprendizajes propios de ese nivel escolar. La situación económico-social de la familia es media, se preocupan por atender adecuadamente a su hijo, han estado buscando los recursos médicos y educativos que les ayuden en el desarrollo de su hijo. Ha sido diagnosticado con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), y se encuentra bajo tratamiento médico, sin embargo, aún presenta dificultades en la atención, en el control de impulsos, en el respeto de reglas de orden y convivencia, tiende a aislarse y jugar solo, no expresa con palabras sus sentimientos y necesidades.

*Alumno F.* Tiene 5 años de edad, cursa tercero de preescolar, es el hijo de en medio de tres hermanos, la familia tiene una condición económico – social medio baja; presenta una dificultad severa del lenguaje aunque ha avanzado respecto al ciclo escolar pasado,

presenta dificultad en la atención y respeto de reglas de orden y convivencia, suele molestar o agredir a sus compañeros, es caprichoso, participa de forma irregular en las actividades curriculares. No expresa con palabras sus sentimientos ni necesidades, si se le indica lo que debe hacer, ignora la orden y si se le insiste, llora y se tira al suelo. Accede con mayor frecuencia que el ciclo pasado a las actividades curriculares, la madre es quien recibe las instrucciones que se dan en la escuela para el tratamiento con su hijo.

#### **4.2 La intervención con las técnicas de desarrollo de inteligencia emocional**

Las técnicas didácticas de Inteligencia Emocional consistieron en:

- Cuatro pláticas para padres de familia donde se abordaron las estrategias a practicar y desarrollar: Reconocimiento y expresión de sentimientos; establecimiento de reglas y órdenes; Manejo de la inseguridad y la ansiedad; y Autorregulación de emociones. En cada sesión se citó a los padres de familia de los alumnos del estudio, desafortunadamente no hubo una constancia en la asistencia de todos los padres de familia, por lo que se les dieron las recomendaciones de las estrategias a seguir de forma escrita posteriormente.
- Cuatro pláticas a educadoras así como recomendaciones por escrito sobre las estrategias siguientes: Reconocimiento y expresión de sentimientos; establecimiento de órdenes y reglas; manejo de la inseguridad y la ansiedad; y autorregulación de emociones.
- Se realizaron actividades con los alumnos con problemas de conducta en distintos momentos durante la investigación, aproximadamente una o dos veces por mes: actividades para el reconocimiento y expresión adecuada de



sentimientos; actividades e intervenciones directas para el respeto de reglas y órdenes; actividades para manejar la inseguridad y la ansiedad (técnicas de relajación, establecimiento de confianza en sí mismo y en el ambiente, conocimiento de su ambiente, de sus compañeros y de sí mismo); actividades para favorecer la autorregulación de emociones y la expresión verbal de éstas.

#### 4.3 Resultados del registro de aprendizajes esperados al inicio y fin del ciclo escolar.

A continuación se presenta la situación de cada alumno en cuanto a sus aprendizajes esperados al inicio y fin del ciclo escolar, se organizan por campos formativos y competencias abordadas.

<i>Alumno</i>	<i>Momento</i>	<i>Solicita y proporciona ayuda para llevar a cabo diferentes tareas</i>	<i>Dialoga para resolver conflictos con o entre compañeros</i>	<i>Solicita palabra y respeta turnos de habla</i>	<i>Propone ideas y escucha las de otros</i>
A	Antes	Algunas veces	No	No	Algunas veces
	Después	Algunas veces	No	Sí	Algunas veces
B	Antes	No	No	No	No
	Después	No	Algunas veces	No	Algunas veces
C	Antes	No	No	No	Algunas veces
	Después	Sí	Algunas veces	Sí	Algunas veces
D	Antes	No	No	No	No
	Después	Algunas veces	No	Algunas veces	Algunas veces
E	Antes	No	No	Sí	Algunas veces
	Después	No	No	Sí	Algunas veces

F	Antes	Algunas veces	No	Algunas veces	No
	Después	Algunas veces	No	Algunas veces	No

Tabla 2.

*Registro de Aprendizajes Esperados del campo formativo Lenguaje y Comunicación aspecto: Lenguaje oral. Competencia: Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.*

El alumno A como puede observarse presenta una dificultad moderada en su expresión oral ya que inicia con la habilidad de solicitar y proporcionar ayuda para llevar a cabo diferentes tareas algunas veces, así también algunas veces propone ideas y escucha las de otros, sin embargo no dialoga para resolver conflictos ni solicita la palabra o respeta turnos de habla en ningún momento. Después del programa de IE solo se observó una mejoría en la solicitud de la palabra y en la espera de turnos de habla. López y González (2004) afirman que los niños con un mejor conocimiento y control de emociones también tienen un mejor desempeño social, tienen una mejor autoestima, sus relaciones son funcionales y cuentan con habilidades como la empatía y la comunicación, todas estas cualidades facilitan el aprendizaje.

El alumno B no había desarrollado ningún aprendizaje esperado de lenguaje y comunicación, tras el programa de IE logró realizar algunas veces el diálogo para resolver conflictos con o entre compañeros y algunas veces proponer ideas y escuchar las de otros.

El alumno C inició con una habilidad moderada en la proposición de ideas y escucha de las de otros, se observa una mejoría significativa después de la implementación del programa de IE: logró solicitar y proporcionar ayuda para llevar a cabo diferentes tareas así como solicitar la palabra y respetar turnos de habla y desarrolló moderadamente la capacidad de dialogar para resolver conflictos con o entre compañeros así como en proponer ideas y escuchar las de otros.

El alumno D comenzó sin contar con ninguno de los aprendizajes de lenguaje y comunicación y terminó con un avance moderado en tres: solicitar y proporcionar ayuda para llevar a cabo diferentes tareas, solicitar la palabra y respetar turnos de habla y proponer ideas y escuchar las de otros. No logró avanzar en dialogar para resolver conflictos con o entre compañeros.

En el alumno E no se observó ningún avance después de la implementación de técnicas didácticas de IE.

El alumno F se mantuvo igual respecto a aprendizajes de lenguaje y comunicación antes del programa de IE y después de éste.

El uso del lenguaje oral es la herramienta más importante para desarrollar la Inteligencia Emocional ya que es a partir del uso y dominio de la palabra hablada que el niño se ve facultado para llevar a cabo otras habilidades como reconocimiento y expresión de sentimientos, autorregulación emocional, comprensión y razonamiento de conflictos así como su resolución mediante el diálogo.

Los avances en este campo formativo dependen de que los padres de familia así como las educadoras sigan las recomendaciones de los talleres implementados y lo hagan con constancia y de forma adecuada, en los casos en que no se observan avances o éstos no son significativos se pudiera inferir que tienen relación con que los padres de familia no asistieron a todos los talleres. Por otro lado es cierto que los niños de estas edades tienen dificultades para considerar a los demás, para identificar que son diferentes a ellos, al respecto Piaget (Delval, 2011) encontró que los menores de 7 años muestran una clara indiferenciación entre ellos y los demás en los puntos de vista, ya que sistemáticamente suponen que los demás piensan como ellos (egocentrismo). Por su parte Mestre y Guil (2011) señalan que los niños entre los 3 y los 5 años aprenden a identificar los estados

emocionales propios y ajenos y a diferenciar entre ellos. Explican que a estas edades los niños tienen la capacidad de distinguir y responder a diferentes expresiones faciales, especialmente las de sus padres. Esta afirmación significa que ya a esas edades el niño ha elaborado una clasificación de los estados afectivos, ayudado por el lenguaje y el progresivo avance en su capacidad para entender lo que otros piensan.

Tabla 3.  
*Registro de Aprendizajes Esperados del campo formativo de Desarrollo Personal y Social. Aspecto: Identidad Personal. Competencia: Actúa gradualmente con mayor confianza y control de acuerdo con criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa.*

<i>Alumno</i>	<i>Momento</i>	<i>Utiliza el lenguaje para hacerse entender</i>	<i>Participa en juegos respetando reglas</i>	<i>Controla conductas impulsivas</i>
A	Antes	Algunas veces	Algunas veces	No
	Después	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces
B	Antes	Algunas veces	No	No
	Después	No	No	No
C	Antes	No	No	No
	Después	Sí	Sí	Algunas veces
D	Antes	Algunas veces	No	No
	Después	Algunas veces	Algunas veces	No
E	Antes	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces
	Después	Sí	Algunas veces	Algunas veces
F	Antes	Algunas veces	No	Algunas veces
	Después	Algunas veces	Sí	Algunas veces

El alumno A presentaba avances moderados en la competencia de actuar gradualmente con mayor confianza y control de acuerdo a criterios, reglas y convenciones externas, al inicio del ciclo escolar y logró mejorar solamente en el aprendizaje esperado de control de conductas impulsivas, lo hizo de manera moderada.

El alumno B presentó un retroceso en el único aprendizaje esperado que tenía moderadamente desarrollado correspondiente a utilizar el lenguaje para hacerse entender, de realizarlo algunas veces, posteriormente ya no lo hacía. Lo anterior podría explicarse porque la madre de familia realmente no llevó a cabo las estrategias sugeridas en casa, esto

se constató cuando en una entrevista de seguimiento ella lo expresó así, además las sugerencias que intentó realizar fueron aplicadas de manera parcial o inadecuadamente.

El alumno C logró mejorar en todos los aprendizajes esperados de manera muy significativa, pasó de no utilizar el lenguaje para hacerse entender a utilizarlo siempre; pasó de no participar en juegos respetando reglas a si hacerlo; y de no controlar conductas impulsivas a realizarlo algunas veces.

El alumno D logró un avance en la participación en juegos respetando reglas a realizarlo algunas veces. El alumno E avanzó en la utilización del lenguaje para hacerse entender de hacerlo algunas veces a hacerlo siempre. El alumno F logró avanzar en la participación en juegos respetando las reglas de no hacerlo a realizarlo siempre.

El alumno E solo mejoró en utilizar el lenguaje para hacerse entender.

El alumno F avanzó en participar en juegos respetando reglas.

El campo formativo de Desarrollo Personal y Social es el que está más directamente relacionado con las habilidades de manejo, autocontrol y aprovechamiento de emociones así como de desarrollo de habilidades sociales, habilidades propias de la Inteligencia Emocional, como apuntaron Jiménez y López (2009). Los problemas de conducta que presentan comúnmente los preescolares pueden tener su causa en la falta de desarrollo de habilidades de IE tales como el reconocimiento y nombramiento de las emociones, en el reconocimiento de los demás, en los recursos para solucionar conflictos, mayor tolerancia a la frustración, en la reflexión antes de actuar, en saber relajarse para manejar la ansiedad (Jiménez y López, 2009).

En la tabla 3, se observa que en la competencia de actuar gradualmente con mayor confianza y control de acuerdo a criterios, reglas y convenciones externas que regulan su

conducta en los diferentes ámbitos en que participa, la mayoría de los alumnos excepto el C utilizan algunas veces su lenguaje para hacerse entender, se les dificulta respetar reglas del juego, no controlan conductas impulsivas, se les dificulta hacerse cargo de sus pertenencias, no es fácil para ellos comprometerse en actividades individuales y colectivas. Se observa que solo dos de los alumnos (A y E) no toman iniciativas. En este sentido, la actuación gradual de acuerdo a convenciones, criterios y reglas externas que regulan la conducta en diferentes ámbitos de participación es una competencia que a la mayoría de los alumnos se les dificulta, algunos traen nociones cuando en casa se dan las pautas pero en el mayor de los casos los niños no han experimentado distintas oportunidades para respetar reglas ni convenciones sociales ya que han sido muy mimados y tratados como más pequeños de la edad que realmente tienen.

Tabla 4

*Registro de Aprendizajes Esperados del campo formativo de Desarrollo Personal y Social aspecto Identidad Personal. Competencia: Reconoce sus cualidades y capacidades, y desarrolla su sensibilidad hacia las cualidades y necesidades de otros*

<i>Alumno</i>	<i>Momento</i>	<i>Habla de él, lo que le gusta o disgusta</i>	<i>Muestra interés, emoción y motivación</i>	<i>Habla sobre cómo se siente, considera opinión de otros</i>
A	Antes	Algunas veces	Algunas veces	No
	Después	Algunas veces	Algunas veces	No
B	Antes	Sí	Algunas veces	No
	Después	Sí	Algunas veces	No
C	Antes	No	Algunas veces	No
	Después	Sí	Algunas veces	Algunas veces
D	Antes	Algunas veces	Algunas veces	No
	Después	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces
E	Antes	No	Algunas veces	No
	Después	Sí	Sí	Algunas veces
F	Antes	Algunas veces	Algunas veces	No
	Después	Algunas veces	Sí	Algunas veces

En cuanto a la competencia de reconocer sus cualidades y capacidades y desarrollar su sensibilidad hacia las cualidades y necesidades de otros el alumno A permaneció igual que al inicio del ciclo escolar.

El alumno B permaneció de igual forma antes y después del programa de IE.

El alumno C logró avances significativos nuevamente en esta competencia: avanzó en hablar de él, lo que le gusta o disgusta de no hacerlo a realizarlo siempre. También se observa un avance en hablar de cómo se siente y considerar la opinión de otros de no hacerlo a realizarlo algunas veces.

El alumno D avanzó moderadamente en hablar sobre cómo se siente y considerar la opinión de otros de no realizarlo a llevarlo a cabo algunas veces.

El alumno E presentó un avance significativo en esta competencia: de no hablar de él, de lo que le gusta o disgusta, al final lo logra realizar; algunas veces mostraba interés, emoción y motivación, al final lo demostraba siempre; al inicio no hablaba de sus sentimientos ni consideraba la opinión de otros, al final lo realiza algunas veces.

El alumno F muestra un avance moderado en mostrar interés, emoción y motivación de algunas veces a la realización constante y en hablar sobre sus sentimientos y considerar la opinión de otros de no hacerlo pasó a realizarlo algunas veces.

En la tabla 4, se puede observar que en la competencia de reconocer las cualidades y capacidades y desarrollar su sensibilidad hacia las cualidades y necesidades de otros, los niños tienen mucha deficiencia, el alumno F es quien se encuentra en mejores condiciones, donde hay mayor problema es en hablar sobre sus sentimientos y considerar los de los demás y apoyarlos. Se puede aseverar que sucede esto pues a la edad de cuatro y cinco años el niño es aún egocéntrico, en especial si se le ha mimado y no se le ha permitido ser más autónomo como es el caso de estos alumnos. Esto explica en parte la dificultad nombrada

para reconocer sus cualidades y capacidades y empatizar con las de los demás. Además como explican López y Hedlefs (2011) en edad temprana los juicios sobre las emociones en la expresión facial se basan en la intensidad y categoría de la emoción y no se toma en cuenta el contexto. Esta función es esencial en el establecimiento de la empatía lo que sugiere que es algo difícil de lograr en la edad preescolar. La idea se apoya también en las aseveraciones de Mayer y Salovey (1990) quienes afirman que la conciencia de uno mismo es la habilidad fundamental de la inteligencia emocional, creen que ser consciente de los propios sentimientos va unido al deseo y acto de modificarlos. Saber reconocer un sentimiento y saber darle un nombre correcto es esencial para aprender a hacerle frente de una mejor manera, habilidad que aún está en proceso en los niños de preescolar.

Tabla 5  
*Registro de Aprendizajes Esperados del campo formativo de Desarrollo Personal y Social aspecto Relaciones Interpersonales. Competencia: Establece relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación y la empatía*

<i>Alumno</i>	<i>Momento</i>	<i>Habla sobre sus experiencias con sus pares</i>	<i>Escucha las experiencias de sus compañeros y muestra sensibilidad</i>	<i>Acepta normas de relación basadas en equidad y respeto</i>
A	Antes	No	Algunas veces	No
	Después	No	Algunas veces	Algunas veces
B	Antes	Algunas veces	Algunas veces	No
	Después	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces
C	Antes	Algunas veces	Algunas veces	No
	Después	Sí	Algunas veces	Algunas veces
D	Antes	Algunas veces	Algunas veces	No
	Después	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces
E	Antes	No	Algunas veces	Algunas veces
	Después	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces
F	Antes	Algunas veces	No	Algunas veces
	Después	Algunas veces	Algunas veces	Sí

En la competencia de establecer relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación y la empatía, el alumno A logró avance moderado en la



aceptación de normas de relación basadas en la equidad y el respeto, de no hacerlo pasó a realizarlo algunas veces.

El alumno B logró avanzar de no hacerlo a realizarlo algunas veces en la aceptación de normas de relación basadas en equidad y respeto. Se observa que el alumno C logró un avance moderado: de hablar sobre sus experiencias con sus pares algunas veces pasó a realizarlo siempre y de no aceptar las normas de relación basadas en equidad y respeto a realizarlo algunas veces.

El alumno D avanzó solamente en aceptar las normas de relación basadas en equidad y respeto algunas veces.

El alumno E avanzó en hablar algunas veces sobre sus experiencias con sus pares.

El alumno F avanzó en escuchar algunas veces las experiencias de sus compañeros y mostrar sensibilidad y en realizar constantemente la aceptación de normas de relación basadas en equidad y respeto.

La tabla 5 da cuenta de que en la competencia de establecer relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación y la empatía, los alumnos con problema de conducta inician a relacionarse con sus pares y a sensibilizarse sobre las necesidades y sentimientos de los demás, sin embargo, aún es muy precaria su capacidad de empatía. Ya Bower y Forgas citados por López, Anguas y Hedlefs (2009) explicaron que las emociones afectan el proceso de toma de decisiones y viceversa, para esto se requiere analizar nuestras emociones, sentimientos, pensamientos, comprender nuestro entorno, evaluar situaciones y analizar las posibilidades junto con sus consecuencias. En el niño pequeño esta capacidad no está aún desarrollada por completo debido a su proceso de madurez, aún está en constante cambio cerebral, de su entorno y experiencias (Papalia, Wendkos y Duskin, 2005).

La impulsividad caracteriza a estos niños así como la carencia de herramientas para afrontar los conflictos de una manera pacífica y razonando. Los niños con problemas de conducta no logran identificar lo que se necesita para que haya una buena convivencia con los demás, no reconocen los valores necesarios para dicha convivencia en forma armónica, tan solo están interesados en obtener lo que quieren en el momento y a evitar la molestia o esfuerzo, mucho menos son sensibles a las necesidades de los demás. Al respecto Jiménez y López (2009) hacen notar que los alumnos con dificultad en la regulación de sus emociones y que presentan impulsividad tienen mayor probabilidad de tener dificultades en la adaptación a su entorno social, escolar y laboral. Es por esto que esta deficiencia en la socialización afecta el sentimiento del niño de pertenencia pues es rechazado muchas veces por sus iguales a causa de su conducta.

#### 4.4 Resultados de entrevista inicial y final a educadoras

Tabla 6.  
*Registro de respuestas de entrevista con educadoras*

<i>Alumno</i>	<i>Momento</i>	<i>Dificultades de conducta</i>	<i>Expresión oral de sentimientos</i>	<i>Control del enojo</i>	<i>Sigue reglas</i>	<i>Interacción armónica</i>	<i>Solución adecuada de conflictos</i>	<i>Estado de ánimo</i>
A	Antes	Rebeldía, oposición, corre y grita sin control	No	No	No	Algunas veces	No	Triste y enojado
	Después	Rebeldía, demanda afectiva	No	No	Alguna vez	Algunas veces	No	Tranquilo y enojado
B	Antes	Hiperactivo, Oposición, desafío, corre y grita sin control	Algunas veces	No	No	No	No	Ansioso
	Después	Oposición, desafío, hiperactivo	Algunas veces	Sí	Algunas veces	Algunas veces	No	Ansioso
C	Antes	Rebeldía, oposición, agresión	No	No	Algunas veces	No	No	Enojado

		física a los demás						
	Después	En ocasiones egocéntrico y se enoja y aísla, llega a golpear	La mayoría de las veces	La mayoría de las veces	La mayoría de las ocasiones	La mayoría de las ocasiones	Algunas veces	Alegre y tranquilo
D	Antes	Agresión física a los demás	Algunas veces	No	Algunas veces	No	No	Alegre y tranquilo
	Después	Agresión física y no respeto de reglas	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	La mayoría de las veces	No	Alegre y tranquilo
E	Antes	Agresión física a los demás, onicofagia	No	Algunas veces	Alguna vez	No	No	A veces tranquilo y otras ansioso
	Después	Agresión física, onicofagia	No	Sí	La mayoría de las veces	La mayoría de las veces	No	Tranquilo, a veces ansioso
F	Antes	Grita, agrede físicamente, onicofagia	No	No	Alguna vez	Algunas veces	No	Tranquilo y alegre
	Después	Agresión física, onicofagia	Sí	Algunas veces	Sí	Algunas veces	No	Alegre y tranquilo

Según la educadora, el alumno A dejó de gritar y correr en el aula sin control, pero continuó comportándose con rebeldía, además se reportó que el niño presenta una demanda inadecuada de afecto. Solamente avanzó en seguir reglas algunas veces, y su estado de ánimo pasó de ser triste y enojado en general a estar tranquilo.

El alumno B continuó presentando los mismos problemas de conducta antes y después del programa de IE aunque avanzó en control del enojo, en seguimiento de reglas y en la interacción armónica.

El alumno C mejoró su conducta de agresión, logró expresar sus sentimientos, controlar su enojo, seguir reglas, interactuar de forma armónica, solucionar algunas veces

los conflictos de forma adecuada y su estado de ánimo terminó siendo alegre y tranquilo en general.

El alumno D continuó con la agresión física a los demás. Avanzó en control del enojo a realizarlo algunas veces y logró interactuar de forma armónica.

El alumno E continuó con agresión física hacia sus compañeros y la onicofagia. Mejoró en control del enojo, ahora ya sigue reglas e interactúa de forma armónica en la mayoría de las ocasiones.

El alumno F dejó de gritar pero continuó siendo agresivo y presentar onicofagia. Logra expresar oralmente sus sentimientos, controlar algunas veces su enojo y sigue reglas.

La entrevista inicial a educadoras arrojó información sobre la problemática conductual que existía en cada alumno. Así también se obtuvo información del tipo de estrategias que ellas siguen y sus resultados hasta ese momento, además se obtuvo información de las habilidades de Inteligencia Emocional con que contaba cada alumno en el momento inicial del estudio. Se observa que hay un común denominador en las malas conductas ya que los seis alumnos comenzaron el ciclo escolar con problemas de control de impulsos y agredían a sus compañeros, los alumnos A, B y F además gritaban y lloraban con frecuencia. Los alumnos E y F además presentaban onicofagia (morderse las uñas). Las estrategias de las educadoras varían, la del alumno A ha utilizado el hacer sentir importante y parte del grupo al niño así también mantenerse en comunicación con la familia y sus resultados han sido regulares. Con el alumno B la misma educadora ha utilizado la psicología inversa, es decir, darle al niño la indicación contraria a lo que se espera, ha estimulado las conductas positivas con felicitaciones y premios y recordó las reglas constantemente, también los resultados hasta ese momento eran poco satisfactorios.

La educadora del alumno C reportó que había utilizado el diálogo, el intentar llegar a acuerdos, premios y dejarlo fuera del aula, la misma educadora corresponde al alumno D con quien había empleado el recordatorio de reglas, premios y castigos y comunicación con la madre, reportó que con el alumno C no habían ocurrido buenos resultados y con el alumno D, resultados regulares. En cuanto al alumno E la educadora reportó que lo que había hecho es ser firme en el respeto de reglas, tomarlo en cuenta y ubicarlo cerca de ella. Sus resultados según dice han sido positivos. La maestra del alumno F reportó que su estrategia era aplicar actividades de interés para el niño y sus resultados han sido nulos.

Los alumnos presentaban dificultad en el reconocimiento y expresión de sentimientos de forma oral, su control del enojo era muy precario, no interactuaban en armonía con otros, no conocían formas adecuadas para solucionar sus conflictos y en cuanto a mantener un estado de ánimo alegre y tranquilo, se observó que el alumno D y el F son los únicos que lo realizaban desde el inicio, a diferencia de los demás que se enojaban, lloraban, se entristecían o estaban ansiosos con frecuencia. En este sentido la estrategia de reconocer emociones y nombrarlas no se logró desarrollar de una forma significativa cuando es principal en la inteligencia emocional como se menciona en Goleman (1995) haciendo referencia a muchos programas. Entre ellos se encuentran: El Consorcio de W.T. Grant sobre la Promoción de Competencia Social basada en la escuela que menciona en primer lugar como ámbitos de intervención la identificación y designación de sentimientos, expresión de sentimientos, evaluación de la intensidad de los sentimientos y manejo de éstos.

Al final del programa de IE los resultados fueron variables en cada alumno. En general se observa que el alumno C es el único que mejoró su conducta significativamente.

Los demás la disminuyeron en algún grado pero no dejaron de presentarla al final. Los comportamientos que más se vieron favorecidos son: el control del enojo, el seguimiento de reglas y la interacción armónica con otros. Podría inferirse que la madurez en cada alumno es variable y que ésta está relacionada con la comprensión cabal de las consecuencias de su comportamiento y por ende repercutirá en el grado de regulación emocional tal como aseveraron Jiménez y López (2009) quienes agregan que la familia y la escuela son los escenarios principales para favorecerlos. En el estudio de Keila (2011) se encontró que la conducta se relaciona con dificultad en el control de impulsos y emociones. Las educadoras de dicho estudio expresaron que la agresión puede no tener un motivo aparente pero en otros casos pueden existir problemas familiares subyacentes, desinterés de los padres, necesidad de llamar la atención de los niños tal vez por carencia de afecto y aceptación. Las docentes mencionan que las conductas agresivas berrinches, mordeduras y arrojar objetos son comunes en el salón de clases. De forma similar se encontraron conductas disruptivas en el aula de las docentes del estudio presente.

#### 4.4 Resultados de entrevistas iniciales y finales a padres de familia

Tabla 7  
*Registro de respuestas de entrevista con padres de familia.*

<i>Alumno</i>	<i>Momento</i>	<i>Dificultades de conducta</i>	<i>Expresión oral de sentimientos</i>	<i>Control del enojo</i>	<i>Sigue reglas de orden</i>	<i>Interacción en armonía con otros</i>	<i>Resolución adecuada de conflictos</i>	<i>Estado de ánimo alegre y tranquilo</i>
	Antes	Berrinches, agresión física a los demás y a objetos	No	No	No	Algunas veces	No	Enojado
A	Después	Se enoja fácilmente, no se	No	No	Algunas veces	Algunas veces	No	Tranquilo

		defiende con los demás						
B	Antes	Berrinches, agresión física a los demás,	No	No	No	Algunas veces	No	Ansioso
	Después	llora y grita Berrinches, molesta a los demás,	No	Algunas veces	No	Algunas veces	No	Ansioso
C	Antes	llora y grita Pide cosas a gritos, impaciente	No	No	No	Algunas veces	No	Enojado
	Después	Se enoja menos	Sí	Sí	Sí	Sí	Algunas veces	Alegre y tranquilo
D	Antes	No obedece, caprichoso	No	No	Algunas veces	No	No	Alegre
	Después	No obedece en ocasiones	Sí	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	No	Alegre
E	Antes	Desobediente, berrinches	No	No	No	Algunas veces	No	Apático
	Después	Desobediente, llora sin razón	Algunas veces	No	Algunas veces	Sí	No	Alegre y tranquilo
F	Antes	Desobediente, grita y llora	No	No	Algunas veces	Algunas veces	No	Enojado y ansioso
	Después	impulsivo	Sí	Algunas veces	Sí	Sí	Algunas veces	Alegre y tranquilo

La madre del alumno A reportó un cambio de conductas de su hijo, al inicio las conductas disruptivas eran más problemáticas ya que involucraban la agresión, hacia el final, el niño aún se enojaba fácilmente y la madre reportó que no se sabe defender de otros compañeros por temor a ser rechazado. Se observó un avance en el seguimiento de reglas a realizarlas algunas veces, finalmente transitó de un estado de ánimo generalmente enojado a uno generalmente tranquilo.

El alumno B continuó presentando las mismas conductas disruptivas al inicio y al final, solamente mejoró en controlar su enojo algunas veces.

El alumno C logró avances significativos incluso en su conducta, la madre de familia reportó que al final se enoja menos, logra expresar sus sentimientos, controlar su enojo, seguir reglas de orden, interactuar en armonía con otros y solucionar adecuadamente los conflictos algunas veces, su estado de ánimo transitó de enojado a tranquilo y alegre.

El alumno D desobedece órdenes en ocasiones, mejoró su conducta pues ya no se reportó que fuera caprichoso. Logra expresar sus sentimientos de forma oral, controla su enojo algunas veces, interactúa armónicamente algunas veces.

La madre de familia del alumno E reportó que el niño continuó con desobediencia y llanto, mejoró en expresar oralmente los sentimientos algunas veces, seguir reglas de orden, algunas veces e interactuar en armonía con otros. Su estado de ánimo pasó de ser apático a ser alegre y tranquilo.

En el alumno F se reportó que su conducta pasó de ser desobediente, gritar y llorar a ser impulsivo. Logró avanzar en expresión oral de sentimientos, en controlar algunas veces su enojo, seguir reglas, interactuar en armonía con otros y resolver adecuadamente los conflictos algunas veces. Su estado de ánimo mejoró, ahora está generalmente alegre y tranquilo.

En la tabla 7, se refleja lo que ocurría con cada alumno antes de implementar el programa de IE, se aprecia que todos los alumnos presentaban conductas disruptivas como: hacer berrinches, no obedecer órdenes, gritar, llorar y molestar a otros. En todos los casos la problemática se presentaba desde que los niños eran pequeños y desde antes de entrar al preescolar. Las medidas de afrontamiento iban desde regaños, castigos, darle premios y hasta nalgadas. Las madres de familia expresan que las estrategias funcionaban en el momento pero volvían a ocurrir y no se veía una mejoría real. Reportaron que los niños no expresaban oralmente sus sentimientos, no controlaban su enojo; excepto los alumnos D y



F, no seguían reglas de orden y convivencia, los alumnos D y F lo hacían algunas veces. Las respuestas en cuanto a la convivencia armónica con otros fue variable: Los alumnos A, B, C y F lo hacían en algunas ocasiones y solo mientras se les daba lo que deseaban; el alumno D armonizaba con adultos más no con iguales; el alumno E, tendía a aislarse.

Keila (2011) considera que los principales problemas de conducta en preescolar son de tipo agresividad y ansiedad. En los preescolares es común encontrar estos dos problemas y también la inseguridad en sí mismo y en el ambiente así como la dificultad para reconocer y practicar reglas de orden y convivencia. Estos problemas de conducta se manifiestan de distintas formas. La dificultad para seguir reglas de orden y convivencia se expresan rompiendo frecuentemente las reglas establecidas, desobedeciendo indicaciones del docente, haciendo lo contrario a lo que se espera, propiciando el desorden en el aula y fuera de ella, se observan dificultades en la convivencia tales como no practicar convenciones sociales de cortesía, agresividad, abuso hacia los compañeros, dificultades para compartir y para trabajar en colaboración, para seguir reglas del juego; en cuanto al problema de conducta de inseguridad en sí mismo y en el ambiente se manifiesta con frecuencia en llanto fácil, negación a participar en las actividades, temores diversos y falta de iniciativa. Finalmente en el problema de conducta de ansiedad se manifiesta con frecuencia en nerviosismo constante, tensión muscular y facial, onicofagia (morderse las uñas), dificultades en control de esfínteres y otras manías como morder los materiales de trabajo o su ropa. En el presente estudio además se observaron comportamientos como gritar y no saber cómo defenderse de los demás por temor a ser rechazado.

Después de implementar el programa de técnicas didácticas de IE, se observaron avances en la percepción de los padres de familia, ya que la mayoría reportó mejoría en la

conducta, en la expresión de sentimientos, en el control del enojo, en el seguimiento de reglas de orden, en la interacción armónica con los demás, en la resolución adecuada de conflictos y también se observó que mejoraron su estado de ánimo.

John Bowlby y D.W. Winnicott (citados por Goleman, 1995) observaron que la capacidad de serenarse es una habilidad fundamental para la vida y una herramienta psíquica muy importante. Para los niños de preescolar es difícil elaborar formas adecuadas de afrontar sus conflictos y es muy común que los resuelvan agrediendo, sin embargo, se puede observar como muchos pequeños han adquirido herramientas para resolverlos de formas más adecuadas, serenarse puede ser una de esas habilidades, tomar conciencia de lo que les hace sentir un mal trato o una frustración, en ocasiones le dan nombre a ese sentimiento y elaboran la situación para darle un cauce más adaptativo. A través del uso del lenguaje los niños pueden resolver satisfactoriamente muchos de sus conflictos.

Durante la etapa preescolar el niño va adquiriendo formación emocional, Keila (2011) explica que en el caso de la conducta agresiva es importante que el niño reconozca en primera instancia sus emociones y que así estará en mejor posición de hablar de ellas, lo cual es una estrategia primordial de la Inteligencia Emocional y fue la primera mostrada a los padres de familia y a las educadoras para ser favorecida en los niños.

## Capítulo 5: Conclusiones

En el presente capítulo se enlistaron los hallazgos, las conclusiones, las recomendaciones y las investigaciones futuras.

### 5.1 Hallazgos

Los resultados esperados fueron modestos, lo que lleva a concluir que el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños en general y sobre todo en los que tienen problemas de conducta es lento, es un proceso que puede tomar un año o más, según la dificultad que presente el niño. También es muy importante hacer notar que cuando hay un compromiso real de los padres de familia y de las educadoras, se observa una evolución más rápida y al contrario cuando alguno de los actores involucrados no se compromete los avances en el niño son lentos o casi imperceptibles. También se encuentra que si se pierde la constancia en la implementación de las técnicas de IE suelen ocurrir retrocesos. La intervención de las docentes tiene mayor o menor impacto según la cantidad y calidad de las técnicas didácticas que utilice, la constancia y firmeza con que se sigan las recomendaciones que da la investigadora. Del mismo modo, la intervención de los padres de familia es crucial, mientras más constantes y firmes sean en la aplicación de las técnicas en casa y la creatividad que tengan para utilizarlas en distintas situaciones cotidianas, mejores serán los resultados.

Se observaron avances en los ambientes donde se estimuló la estabilidad emocional, tanto en la escuela como en la casa, al respecto López y González (2004) dicen que en los procesos de aprendizaje intervienen muchos factores como la herencia, el ambiente, la nutrición, la salud pero de manera determinante la posibilidad de aprender en todos los

ambientes donde se desarrolla el individuo: el ambiente familiar, de amistades, las instituciones. Aseguran que cuando el niño tiene un ambiente con estimulación de la estabilidad emocional, el aprendizaje tendrá resultados positivos. Goleman (1995) afirma que las aptitudes emocionales fundamentales pueden ser aprendidas y mejoradas si los adultos nos esforzamos por enseñárselas a los niños.

Entre los hallazgos principales se observa que hubo mayor número de avances en el campo formativo de comunicación y Lenguaje en la competencia de utilizar el lenguaje para regular la conducta en distintos tipos de interacción con los demás, donde se incluyen los aprendizajes esperados de: solicita y proporciona ayuda para llevar a cabo diferentes tareas; solicita la palabra y respeta los turnos de habla de los demás; dialoga para resolver conflictos con o entre compañeros; y propone ideas y escucha las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula, proporciona ayuda durante el desarrollo de actividades en el aula.

Mientras más consciente se haga al niño de su conducta, de sus emociones y las pueda expresar, mejor las afronta, esto depende del uso del lenguaje que hace el niño así como de su capacidad de razonamiento. Keila (2011) dice que durante la etapa preescolar el niño va adquiriendo formación emocional, explica que en el caso de la conducta agresiva es importante que el niño reconozca en primera instancia sus emociones y que así estará en mejor posición de hablar de ellas, lo cual es una estrategia primordial de la Inteligencia Emocional, del mismo modo el Programa de Educación Preescolar (PEP, 2011) vigente establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) considera como competencias importantes a desarrollar en el menor la comprensión y regulación de las emociones y la capacidad para establecer buenas relaciones interpersonales.

El reconocimiento y expresión de los sentimientos sigue siendo la primera herramienta de inteligencia emocional, Mayer y Salovey (1990), dicen que la conciencia de uno mismo es la habilidad fundamental de la inteligencia emocional, creen que ser consciente de los propios sentimientos va unido al deseo y acto de modificarlos. Saber reconocer un sentimiento y saber darle un nombre correcto es esencial para aprender a hacerle frente de una mejor manera.

También se obtuvieron buenos resultados en el campo formativo de Desarrollo Personal y Social en la competencia de: establece relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación y la empatía. En este apartado se encuentran los aprendizajes esperados de: habla sobre experiencias que pueden compartirse y propician la escucha, el intercambio y la identificación entre pares; escucha las experiencias de sus compañeros y muestra sensibilidad hacia lo que el interlocutor le cuenta; y acepta gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto y las pone en práctica. El tercer lugar en avance en aprendizajes esperados se encontró la competencia de actúa gradualmente con mayor confianza y control de acuerdo con criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa e incluye los aprendizajes esperados de: utiliza el lenguaje para hacerse entender y expresar lo que siente, cuando se enfrenta a una situación que le causa conflicto; participa en juegos respetando las reglas establecidas y las normas para la convivencia; y controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los demás y evita agredir verbal o físicamente a sus compañeros y a otras personas. Finalmente el avance más pobre se obtuvo en la competencia de reconoce sus cualidades y capacidades y desarrolla sus sensibilidad hacia las cualidades y necesidades de otros donde se incluyen los aprendizajes esperados

de: habla acerca de cómo es él, de lo que le gusta y/o disgusta de su casa, de su ambiente familiar y de lo que vive en la escuela; muestra interés, emoción y motivación ante situaciones retadoras y accesibles a sus posibilidades; y habla sobre cómo se siente en situaciones en las cuales es escuchado o no, aceptado o no, considera la opinión de otros y se esfuerza por convivir en armonía. Probablemente estos precarios resultados en esta última competencia se deban a que como niños con problemas de conducta, en muchos casos su autoconcepto está deteriorado por las batallas que han tenido que librar al tener conflictos con las demás personas y para adaptarse al medio social.

## **5.2 Conclusiones**

A lo largo de la investigación se pretendió responder a las siguientes preguntas de investigación: El uso de estrategias didácticas para el fomento de la Inteligencia Emocional (IE) ¿mejora el desempeño en los aprendizajes esperados de lenguaje y comunicación y de desarrollo personal y social en niños de preescolar que presentan problemas de conducta?

Se asevera que sí hay un avance en la evaluación de dichos aprendizajes esperados, sin embargo, para que los resultados sean significativos es necesario que exista un mayor compromiso de educadora y padres de familia, cuando no se dan ambos o ninguno, los avances del menor son muy pocos o casi imperceptibles. El tiempo es crucial en el desarrollo de la Inteligencia Emocional, interviene la madurez del niño tal como lo señalaron Jiménez y López (2009), sin embargo, agregan que hay una estrecha relación entre comprender consecuencias y la regulación emocional y que esta comprensión se da en edades tempranas, siendo la familia y la escuela los escenarios principales para su favorecimiento.

Se entiende también que intervienen otros factores como apuntaron López y González (2004) como la herencia, el ambiente, la nutrición, la salud pero de manera determinante la posibilidad de aprender en todos los ambientes donde se desarrolla el individuo: el ambiente familiar, de amistades, las instituciones.

- ¿Cuáles son los aprendizajes esperados que se ven más favorecidos en los niños con problemas de conducta después de haber implementado un programa de Inteligencia Emocional?

El alumno A avanzó más en solicitar la palabra y respetar turnos; en controlar conductas impulsivas y en aceptar normas de relación basadas en la equidad y el respeto. El alumno B logró avanzar en dialogar para resolver conflictos; proponer ideas y escuchar las de otros; y aceptar las normas de relación basadas en equidad y respeto. En el alumno C es donde se observaron mayores avances, éstos se presentaron en: solicitar y dar ayuda; dialogar para resolver conflictos; solicitar la palabra y respetar turnos; utilizar el lenguaje para hacerse entender; respetar reglas y controlar conductas impulsivas; así también en hablar de él sus gustos y disgustos; hablar sobre cómo se siente; hablar sobre sus experiencias y aceptar las normas de relación basadas en la equidad y el respeto. El alumno D logró una mejoría significativa en solicitar y dar ayuda; solicitar la palabra y respetar turnos; y proponer ideas y escuchar las de los demás; respetar reglas; hablar sobre cómo se siente y desarrollar su sensibilidad en lo que sienten los demás; y en aceptar normas de relación basadas en la equidad y el respeto. El alumno E presentó avances en la utilización del lenguaje; hablar de él de lo que le gusta y disgusta; en mostrar interés, motivación y emoción; y en hablar de sus sentimientos y escuchar la opinión de los demás; y finalmente en hablar sobre sus

experiencias con sus pares. El alumno F avanzó en respetar reglas; en interés y motivación; en hablar de sus sentimientos y escuchar las opiniones de otros; en escuchar las experiencias de los demás; y en aceptar las normas de relación basadas en la equidad.

En el análisis por campo formativo y por competencia se obtuvo lo siguiente: En Lenguaje y Comunicación en la competencia de utilizar el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás se obtuvieron nueve avances entre todos los alumnos, identificándose que es el campo formativo que se favoreció mayormente. En el campo formativo de Desarrollo Personal y Social en la competencia de actuar gradualmente con mayor confianza y control de acuerdo con criterios, reglas y convenciones externas que regulan la conducta en los diferentes ámbitos en que participa, se obtuvieron siete avances en los aprendizajes esperados. En la competencia de reconocer sus cualidades y capacidades y desarrollar su sensibilidad hacia las cualidades y necesidades de otros se obtuvieron seis avances en los aprendizajes esperados y finalmente en la competencia de establecer relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación y la empatía se obtuvieron ocho avances siendo la competencia donde se obtuvo el segundo puesto en nivel de logro.

- ¿De qué manera disminuyen o cambian los problemas de conducta tras haber implementado un programa para desarrollar la inteligencia emocional?

Según las educadoras: el alumno A superó la oposición y el correr y gritar sin control, sin embargo, se destacó una demanda inadecuada de afecto; también logró seguir reglas. El alumno B mejoró en ya no gritar y correr sin control; controlar su enojo;



seguir reglas; e interactuar de forma armónica con los demás. El alumno C mejoró en: oposición; en expresión oral de sentimientos; en control del enojo; en seguimiento de reglas; en interacción armónica con los demás; en solución adecuada de conflictos y en estado de ánimo, ahora es alegre y tranquilo. El alumno D reportó mejoría en: el respeto de reglas; control del enojo; y en la interacción armónica con los demás. El alumno E presentó avances en: control del enojo; seguir reglas; e interacción armónica. El alumno F avanzó en: ya no gritar; expresar oralmente los sentimientos; control del enojo; y seguir reglas.

Según los padres de familia:

El alumno A dejó de hacer berrinches y agredir a los demás y golpear objetos, sin embargo, se reporta que no se defiende de los demás por temor al rechazo; avanzó también en seguir reglas de orden; y en su estado de ánimo ahora más tranquilo. El alumno B avanzó en control del enojo solamente. El alumno C presentó avances en: ya no pedir las cosas a gritos ni ser tan impaciente, se enoja menos; expresa oralmente sus sentimientos; sigue reglas de orden; interactúa en armonía con otros; soluciona sus conflictos de forma adecuada y su estado de ánimo ahora es alegre y tranquilo. El alumno D presentó avances en: no hacer caprichos; expresión oral de sentimientos; control del enojo; e interacción armónica. El alumno E mejoró en ya no hacer berrinches pero después lloraba sin razón; avanzó en expresar oralmente sentimientos; seguir reglas de orden; interactuar en armonía y en su estado de ánimo al final ya alegre y tranquilo. El alumno F avanzó en: obedecer y no llorar ni gritar pero es impulsivo; mejoró en expresión oral de sentimientos; control del enojo; seguir reglas de orden;

interactuar en armonía con los demás; solucionar adecuadamente conflictos y en su estado de ánimo ahora alegre y tranquilo.

- La implementación del programa de desarrollo de IE ¿tiene mejores resultados en la modificación de la conducta problemática en la escuela o en el hogar o en ambos de la misma forma?

Según lo que se observó en el análisis del apartado anterior los avances son distintos en escasa medida en el ambiente escolar y en el familiar, lo que observan las educadoras tiene mucha relación con lo observado por los padres de familia. Hay algunas diferencias de dos puntos solamente.

La implementación de habilidades de IE tiene repercusiones en el desarrollo de aprendizajes esperados, es decir, en el desempeño escolar, como las competencias de preescolar están directamente relacionadas al desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, la inteligencia emocional se nota de manera importante en su reflejo en los aprendizajes esperados, es decir, en el desempeño del preescolar. Se espera que las habilidades desarrolladas impacten en otras áreas del desarrollo del niño. Cruz (2009) en su investigación de literatura sobre *La Importancia de Desarrollar la Inteligencia Emocional en Niños de Preescolar y Ventajas Recomendadas*, donde a través de la documentación de varios estudios responde a las preguntas ¿Cuál es la importancia en desarrollar la inteligencia emocional en niños preescolares? Y ¿Qué ventajas son recomendadas por los distintos autores para desarrollar la inteligencia emocional en niños preescolares? Utilizando una metodología de análisis de literatura y donde encontró que las mayores ventajas encontradas son que los niños se enfrentan con éxito en la vida, responden de

manera libre e inteligente y resuelven mejor sus problemas. Los niños van desarrollando gradualmente conductas sociales, los niños del estudio desarrollaron control del enojo, respeto de reglas de orden y convivencia, expresión oral de sentimientos, opiniones y necesidades, interacción armónica con otros, solución adecuada de conflictos y mantener un estado de ánimo tranquilo y alegre, el desarrollo social es un proceso gradual y relativamente predecible. La competencia social dicen Kostelnik, Whiren, Soderman y Gregory (2009) se da en los siguientes aspectos: autorregulación, empatía, conducta prosocial, conocimiento moral, ideas referentes a la amistad, etc. En base al aprendizaje de estas habilidades es como se determina la maduración social, estudiaron que la experiencia produce un efecto mínimo en el desarrollo si ocurre escasas veces pero tendrá un efecto positivo o negativo si se realiza repetidas veces en un periodo largo, a lo que le llaman principio de acumulación y retroactividad del desarrollo social. Esto lleva a predecir que con el tiempo el niño controlará mejor su conducta sin una supervisión constante. Se sugiere que para nuevos estudios se cuente con más tiempo de aplicación de las técnicas didácticas para poder aplicarlas repetidas veces con la finalidad de que su efecto sea más impactante en la conducta del menor.

Para los niños de preescolar es difícil elaborar formas adecuadas de afrontar sus conflictos y es muy común que los resuelvan agrediendo, sin embargo, se puede observar cómo muchos pequeños han adquirido herramientas para resolverlos de formas más adecuadas, serenarse puede ser una de esas habilidades, tomar conciencia de lo que les hace sentir un mal trato o una frustración, en ocasiones le dan nombre a ese sentimiento y elaboran la situación para darle un cauce más adaptativo. A través del uso del lenguaje los niños pueden resolver satisfactoriamente muchos de sus conflictos.

### **5.3 Recomendaciones**

De acuerdo a los resultados obtenidos se puede recomendar para las escuelas donde es común encontrar problemas de conducta, implementar programas de desarrollo de la Inteligencia Emocional, se sugiere que se tenga ya un proyecto al inicio del ciclo escolar y que éste sea progresivo durante los dos o tres años de preescolar, del mismo modo es deseable que el programa de IE sea implementado como parte de las actividades de los campos formativos de Comunicación y Lenguaje y de Desarrollo Personal y Social. Se pueden realizar proyectos de IE que vayan de acuerdo al progreso en los aprendizajes esperados del preescolar e incluir desarrollo de otras habilidades de IE como automotivación y desarrollo de habilidades sociales.

Para obtener resultados más contundentes es deseable que el programa sea llevado a cabo al menos, durante un ciclo escolar completo y llevar a cabo una forma de monitoreo de las actividades implementadas por las educadoras y por los padres de familia. Incluso se sugiere diseñar actividades específicas para cada habilidad que se quiera favorecer así como una forma de evaluación de dichas actividades que permita observar de manera práctica el avance logrado por el alumno en cada una.

### **5.4 Investigaciones futuras**

Aún es necesario replicar los estudios y profundizar en los mecanismos que intervienen en la relación aprendizajes esperados y habilidades de inteligencia emocional.

Para futuras investigaciones se sugiere fomentar otras habilidades de IE como la automotivación, autoestima y la resolución adecuada de conflictos ya que son necesidades observadas en los menores de preescolar y que les ayudarían a relacionarse mejor con los

demás. Por lo anterior es conveniente ampliar la intervención de programas de manejo socioemocional en la escuela mexicana a fin de lograr mejores grados de éxito en el aprendizaje y desarrollo de habilidades necesarias para la vida.

Se sugiere utilizar instrumentos de medición del nivel de Inteligencia Emocional para preescolar o bien, diseñar alguno, puesto que este ramo es especialmente escaso hasta hoy. Así mismo es conveniente ampliar la investigación a observar el impacto del desarrollo de la Inteligencia Emocional en otros campos formativos, competencias y aprendizajes esperados del programa de preescolar para así identificar de manera más directa la relación entre IE y desempeño académico.

También es interesante como tema de investigaciones futuras estudiar longitudinalmente a alumnos que fueron preparados en su inteligencia emocional en niveles inicial y preescolar y cómo se desempeñan al entrar a la primaria o si se implementó el programa de favorecimiento de IE en primaria, cómo se desempeñan en secundaria y así sucesivamente.

## Referencias

- Ander-Egg, E. (1983). *Técnicas de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Humanitas
- Azcoaga, J. (1993). *Psicología de las funciones cerebrales superiores en la primera infancia*. Memorias VII Congreso Nacional de Educación Preescolar. Colombia. OMEP (112).
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y Competencias para la Vida. *Revista de Investigación Educativa*. (21) 1. Recuperado de:  
[http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/impacto.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/impacto.pdf) 7-43
- Bisquerra, R. y Alzina R. (2006). Educación emocional y competencias básicas. *Revista de investigación educativa*. Publicado en:  
[www.xtec.es/crpladelestany.formacio/045051/text.pdf](http://www.xtec.es/crpladelestany.formacio/045051/text.pdf)
- Córmack, M. y Fujimoto, G. (1993). *Estado del Arte de la Atención del Niño Menor de Seis Años en América Latina y el Caribe*. Documento de Trabajo No. 10. Washington, D.C. OEA/PRODEBAS. (9).
- Cotto, J.A. (2009 ). *El Aprendizaje del Cerebro y La Educación Preescolar*. Tesina sometida como requisito para obtener el grado de maestría en administración de centros preescolares. Universidad Metropolitana de Rio Piedras. Recuperado de:  
[http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/UMTESIS/Tesis\\_Educacion/Adm\\_Sup\\_Centros\\_Pre/JCottoRivera.062309.pdf](http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/UMTESIS/Tesis_Educacion/Adm_Sup_Centros_Pre/JCottoRivera.062309.pdf)
- Cruz, B. (2009). *Importancia de Desarrollar la Inteligencia Emocional en Niños Preescolares y Ventajas Recomendadas*. Tesis para obtener el grado de Maestría en educación con especialidad en Currículo y Enseñanza. Universidad Metropolitana de Puerto Rico. Recuperado de:  
[http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/UMTESIS/Tesis\\_Educacion/Curriculo\\_Ense/BcruzMolina.062309.pdf](http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/UMTESIS/Tesis_Educacion/Curriculo_Ense/BcruzMolina.062309.pdf)
- Delval, J, (2011). *El Desarrollo Humano*. Madrid. Siglo vientiuno Editores.
- Ekman, P. (1999). Facial Expression of Emotion. *American Psychologist*, 48, 348-392
- Figuroa, M. (2008). Building Emotional Literacy: Groundwork to Early Learning. *Childhood Education*. (84).5. p 301-304. Recuperado de:  
<http://metabuscador.itesm.mx:50080/plainsrcpq/docview/210395347/fulltext?source=fedsrch&accountid=11643>
- Gardner, H. (1995). *Estructuras de la Mente: La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. México. Fondo de Cultura Económica.

- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. Vergara. México
- Ibañez, N. (2002). *Las Emociones en el Aula*. Estudios Pedagógicos (28) pp. 31-45  
 Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100002>
- Izard, C. E. (2009). *Emotion Theory and Research: Highlights, Unanswered Questions, and Emerging Issues*. Annual Review of Psychology, 60, 1–25. doi: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163539 (Buscar en base digital PROQUEST).
- Jiménez, M. y López, E. (2009). *Revista Latinoamericana de Psicología*. Inteligencia Emocional y Rendimiento Escolar: Estado Actual de la Cuestión. Universidad 41 (1). de Jaén, España. (69-79).
- Keila, R. (2011). *Intervención Docente hacia Preescolares con Necesidades Educativas Especiales Asociadas a la Agresividad desde la Perspectiva de la Inteligencia Emocional*. Tesis para obtener el grado de maestría en Educación Especial. Escuela Normal de Hermosillo, Sonora. México. Recuperado de: <http://uva.ifodes.edu.mx/ensh/posgrado/keila.pdf>
- Kostelnik, M., Whiren, A., Soderman, A. y Gregory, K. (2009). *Guiding Children's Social Development and Learning*. Wadsworth, Cengage Learning. EUA
- Krause, M (1995). *Temas de Educación*. La Investigación Cualitativa, un Campo de Posibilidades y Desafíos. 7. Recuperado de: <http://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=Krause%2C+M+%281995%29.+Temas+de+Educaci%C3%B3n.+La+Investigaci%C3%B3n+Cualitativa%2C+un+Campo+de+Posibilidades+y+Desaf%C3%ADos.&btnG=&lr=>
- López C. E. (2011). *Educación de las Emociones en la Infancia (de 0 a 6 años)*. Reflexiones y Propuestas Prácticas. Madrid, España. Muriel, S.A.
- López R., E. (2009). *Las emociones*. Distrito Federal, México: Trillas.
- López, R., Anguas, P. y Hedlefs, A. (2009). *La organización de la información emocional en la memoria y la conducta afectiva*. En: Ernesto O. López Ramírez, Las emociones. México, D. F.: Trillas.
- Martínez, P. (2006). *Pensamiento y Gestión*. El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. 20. Recuperado de: [http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento\\_gestion/20/5\\_El\\_metodo\\_de\\_estudio\\_de\\_caso.pdf](http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf)
- Mayan, M. J. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Alberta, Canadá. Qual Institute.

- Mena, M.I., Romagnoli, C. y Valdés, A.M. (2009). *El Impacto de habilidades socioafectivas y Éticas en la Escuela*. Actualidades Investigativas en Educación. (9) 3
- Mestre, J.M., Guil, M., Martínez-Cabañas, F., Larrán, C. y González de la Torre, G. (2011). Validación de una prueba para Evaluar la Capacidad de Percibir, Expresar y Valorar Emociones en Niños de la Etapa Infantil. *REIFOP*.(12) 3. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217022109003>
- Morales, G., López, E., y Hedlefs, M (2012). *La Psicología de las Emociones*. Trillas. México.
- Olguín, R. (s/a). Recuperado de: <http://grupoelron.org/autoconocimientoysalud/inteligenciaemocional.htm>
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (2002). *Desarrollo Psicológico y Educación*. (1). Madrid. Alianza.
- Papalia, D. y Olds, S. (1999). *Psicología del Desarrollo*. Santafé de Bogotá. Mc. Graw Hill- Interamericana.
- Papalia, P., Wendkos O., S. y Duskin F., R. (2005). *Psicología del Desarrollo*.D.F., México: McGraw Hill.
- Pérez, L. y Beltrán Llera, J. (2006). Dos décadas de “Inteligencias Múltiples”: Implicaciones para la psicología de la educación. *Papeles de Psicólogo*, 27(3), 147-164.
- Pérez, N. y Castejón, J. (2007). *Ansiedad y Estrés*. La Inteligencia Emocional como Predictor del Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios. 13 (1). Universidad de Alicante, España. (119-129).
- Rego, A. y Fernandes, C. (2005). *Inteligencia Emocional: Desarrollo y Validación de un Instrumento de Medida*. Revista Interamericana de Psicología 39 (1). Universidad de Aveiro, Portugal. (23-38).
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence*. Baywood Publishing, Inc., Co. Recuperado de: [http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf)
- Sánchez, L. y Beltrán Llera, J. (2006). *Dos décadas de “Inteligencias Múltiples”:* Implicaciones para la psicología de la educación. *Papeles de Psicólogo*, 27(3), 147-164
- SEP. (2011). *Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora*. México: SEP



Stoeker, R. (1991). *Evaluating and Rethinking The Case Study*. The Sociological Review 39 (1).

Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Taylor, J.y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Recuperado de: <http://201.147.150.252/handle/123456789/1216>

Valenzuela, J. y Flores, M. (2012). *Fundamentos de Investigación Educativa.2*. Monterrey, México. Editorial digital ITESM.

Wolfgang, Ch. (1989). *Cómo ayudar a los preescolares pasivos y agresivos mediante el juego*. México. Paidós.

# Apéndice A

## Guía de observación

Caso:

Fecha:

1. El menor muestra mayor disposición a seguir reglas de orden como: horarios, instrucciones, limitaciones a la conducta, orden y limpieza en sus pertenencias, etc
2. El menor muestra mayor disposición a seguir reglas de convivencia como: esperar su turno, pedir la palabra adecuadamente, decir por favor y gracias, utilizar el lenguaje para expresar sentimientos y necesidades
3. El menor muestra mayor confianza y se observa más relajado en la escuela: ha dejado de morderse las uñas, su expresión facial es relajada, se muestra más contento de asistir al jardín de niños.
4. Han disminuido los episodios de berrinches y agresiones

## Apéndice B

### Registro de Aprendizajes Esperados

Alumno: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_

Educadora: \_\_\_\_\_ Periodo de evaluación: \_\_\_\_\_

Instrucciones: Leer cada aprendizaje esperado y responder lo más objetivamente posible si el niño lo realiza actualmente, si lo hace algunas veces o si no lo realiza hasta el momento, en la sección de observaciones, anotar alguna situación especial que sea importante conocer como por ejemplo si requiere de mucha, poca o ninguna ayuda para realizarlo. Gracias

<b>Campo Formativo: Lenguaje y Comunicación</b> <b>Aspecto: Lenguaje Oral</b> <b>Competencia: Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás</b>	<b>Lo realiza actualmente</b>	<b>Lo realiza algunas veces</b>	<b>No lo realiza actualmente</b>	<b>Observaciones</b>
<b>Aprendizajes Esperados</b>				
Solicita y proporciona ayuda para llevar a cabo diferentes tareas.				
Solicita la palabra y respeta los turnos de habla de los demás.				
Dialoga para resolver conflictos con o entre compañeros				
Propone ideas y escucha las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula; proporciona ayuda durante el desarrollo de actividades en el aula.				
Interpreta y ejecuta los pasos por seguir para realizar juegos, experimentos, armar juguetes, preparar alimentos, así como para organizar y realizar diversas actividades				
<b>Campo formativo: Desarrollo Personal y Social</b> <b>Aspecto: Identidad Personal</b> <b>Competencia: Actúa gradualmente con mayor confianza y control de acuerdo con criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa</b>				
<b>Aprendizajes Esperados:</b>				
Utiliza el lenguaje para hacerse entender y expresar lo que siente, cuando se enfrenta a una situación que le causa conflicto.				
Participa en juegos respetando las reglas establecidas y las normas para la convivencia				
Controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los demás y evita agredir verbal o físicamente a sus compañeras o compañeros y a otras personas				
Se hace cargo de las pertenencias que lleva a la escuela.				
Se involucra y compromete con actividades individuales y colectivas que son acordadas en el grupo, o que él mismo propone				
Toma iniciativas, decide y expresa las razones para hacerlo				
<b>Competencia: Reconoce sus cualidades y capacidades, y desarrolla su sensibilidad hacia las cualidades y necesidades de otros</b>				
<b>Aprendizajes Esperados:</b>				
Habla acerca de cómo es él o ella, de lo que le gusta y/o disgusta de su casa, de su ambiente familiar y de lo que vive en la escuela.				

Muestra interés, emoción y motivación ante situaciones retadoras y accesibles a sus posibilidades.				
Realiza un esfuerzo mayor para lograr lo que se propone, atiende sugerencias y muestra perseverancia en las acciones que lo requieren				
Enfrenta desafíos y solo, o en colaboración, busca estrategias para superarlos, en situaciones como elaborar un carro con un juego de construcción: seleccionar piezas, organizarlas y ensamblarlas				
Habla sobre cómo se siente en situaciones en las cuales es escuchado o no, aceptado o no; considera la opinión de otros y se esfuerza por convivir en armonía.				
Apoya a quien percibe que lo necesita				
Cuida de su persona y se respeta a sí mismo				
<b>Aspecto: Relaciones Interpersonales</b>				
<b>Competencia: Acepta a sus compañeras y compañeros como son, y aprende a actuar de acuerdo con los valores necesarios para la vida en comunidad y los ejerce en su vida cotidiana</b>				
<b>Aprendizajes Esperados:</b>				
Identifica que las niñas y los niños pueden realizar diversos tipos de actividades y que es importante la colaboración de todos en una tarea compartida, como construir un puente con bloques, explorar un libro, realizar un experimento, ordenar y limpiar el salón, jugar canicas o fútbol.				
Acepta desempeñar distintos roles y asume su responsabilidad en las tareas que le corresponden, tanto de carácter individual como colectivo.				
Explica qué le parece justo o injusto y por qué, y propone nuevos derechos para responder a sus necesidades infantiles.				
Manifiesta sus ideas cuando percibe que sus derechos no son respetados				
Actúa conforme a los valores de colaboración, respeto, honestidad y tolerancia que permiten una mejor convivencia				
<b>Competencia: Establece relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación y la empatía</b>				
<b>Aprendizajes Esperados:</b>				
Habla sobre experiencias que pueden compartirse, y propician la escucha, el intercambio y la identificación entre pares.				
Escucha las experiencias de sus compañeros y muestra sensibilidad hacia lo que el interlocutor le cuenta				
Muestra disposición a interactuar con niños y niñas con distintas características e intereses, al realizar actividades diversas. Apoya y da sugerencias a otros.				
Acepta gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto, y las pone en práctica				
Habla sobre las características individuales y de grupo –físicas, de género, lingüísticas y étnicas– que identifican a las personas y a sus culturas				
Identifica que los seres humanos son distintos y que la participación de todos es importante para la vida en sociedad.				

## Apéndice C

### Entrevista para educadoras

1. ¿Cuáles son las dificultades en la conducta de su alumno(a) que más le preocupan y quisiera modificar?
2. ¿Desde cuándo observa dichas conductas?
3. ¿Con qué cree que se relaciona su ocurrencia?
4. ¿Qué le han reportado los padres de familia acerca de la conducta de su alumno(a)?
5. ¿Qué medidas o estrategias ha llevado a cabo para resolver dichas conductas?
6. ¿Cómo le han resultado sus estrategias llevadas a cabo hasta hoy?
7. Su alumno(a) cuenta con las siguientes habilidades:
  - a) ¿Expresa con palabras y/o gestos sus sentimientos y emociones?
  - b) ¿Controla su enojo o cuando no obtiene lo que quiere (frustración) adecuadamente?
  - c) ¿Sigue reglas de orden como: esperar su turno, solicitar cosas y servicios de manera cortés, obedecer cuando se le dice que “no”, etc.
  - d) ¿Interactúa en armonía con sus iguales y con adultos?
  - e) ¿Intenta formas adecuadas de resolver los conflictos, lo hace utilizando el diálogo?
  - f) ¿en general mantiene un estado de ánimo alegre y tranquilo?

## Apéndice D

### Entrevista para padres de familia

1. ¿Cuáles son las dificultades en la conducta de su hijo(a) que más les preocupan y quisieran modificar?
2. ¿Desde cuándo observan dichas conductas?
3. ¿Con qué creen que se relaciona su ocurrencia?
4. ¿Qué les ha reportado la educadora acerca de la conducta de su hijo(a)?
5. ¿Qué medidas o estrategias han llevado a cabo para resolver dichas conductas?
6. ¿Cómo les han resultado sus estrategias llevadas a cabo hasta hoy?
7. Su hijo(a) cuenta con las siguientes habilidades:
8. ¿Expresa con palabras y/o gestos sus sentimientos y emociones?
9. ¿Controla su enojo o cuando no obtiene lo que quiere (frustración) adecuadamente?
10. ¿Sigue reglas de orden como: esperar su turno, solicitar cosas y servicios de manera cortés, obedecer cuando se le dice que “no”, etc.
11. ¿Interactúa en armonía con sus iguales y con adultos?
12. ¿Intenta formas adecuadas de resolver los conflictos, lo hace utilizando el diálogo?
13. ¿En general mantiene un estado de ánimo alegre y tranquilo?

## Apéndice E

Asunto: Solicitud de permiso para investigación de tesis

Profra. Ivonne Abigail Flores Díaz

Directora del Jardín de Niños Luis Cabrera

Por medio de la presente le informo que estoy cursando la maestría en Educación con Acentuación Cognitiva por el Instituto Tecnológico de Monterrey, al momento curso el octavo semestre correspondiente a Proyecto de Tesis. Mi proyecto consiste en implementar un programa de Inteligencia Emocional en niños con problemas de conducta y evaluar sus aprendizajes esperados en dos momentos, inicial e intermedio.

Por tal razón es que solicito su permiso para realizar mi investigación dentro del jardín de niños que usted preside y trabajar con los niños que presentan dificultades en su conducta, así también con las educadoras y los padres de familia responsables de dichos niños. La investigación se llevará a cabo en horario laboral y formará parte de las actividades curriculares propias de mi función como psicóloga de la USAP XII. Se realizará durante el ciclo escolar 2013-2014.

Sin más por el momento agradezco su atención y aprobación a la presente.

Atentamente:

Lic. En Psic. Olivia Margarita Barros Avila.

Aguascalientes, Ags. A 6 de noviembre de 2013.

  
Autorizo q  
Instituto de Educación  
de Aguascalientes  
PREESCOLAR  
SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ  
CLAVE: 01DJN0281 K

\_\_\_\_\_  
Directora del plantel

\_\_\_\_\_  
zación

## **Currículum Vitae**

Olivia Margarita Barros Ávila

Originaria de Atizapán de Zaragoza, Estado de México, Olivia Margarita Barros Ávila realizó estudios profesionales en Psicología en Guadalajara, Jalisco, México. La investigación titulada: *Impacto del uso de Estrategias didácticas para el fomento de la Inteligencia Emocional en la Mejora del Desempeño Académico en Niños de Preescolar con Problemas de Conducta*, es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Educación con acentuación Cognitiva.

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, alrededor del campo de la educación, específicamente en el área de problemas de conducta desde hace 21 años. También ha impartido orientación y terapia psicológica en Manzanillo y en Aguascalientes en México; ha trabajado en docencia a nivel medio superior y secundaria; llevado a cabo peritajes psicológicos para procesos judiciales; impartido cursos y talleres en diversos temas de psicología y capacitación para maestros y en la Secretaría de Turismo; impartido conferencias en diversos temas de psicología en distintas instituciones y agrupaciones; trabajó como asesora y orientadora sexual para niños y adolescentes del Consejo Tutelar para Menores Infractores en Aguascalientes.

Actualmente, es responsable del área de Psicología en una Unidad de Servicios de Apoyo a Preescolar (USAP) en Educación Especial desde 2006. La investigadora tiene como expectativas de superación profesional el desarrollo de proyectos de orientación psicológica en instituciones educativas; desarrollo de grupos terapéuticos para niños y adolescentes así como para mujeres y hombres que han sufrido la ruptura de su relación marital; desarrollo de escuelas para padres y especialización en técnicas terapéuticas en psicología clínica y educativa.