



TECNOLÓGICO DE MONTERREY

EGE[®]

Escuela de Graduados en Educación

**UNIVERSIDAD TECVIRTUAL
ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN**

**Implementación de Estrategias para Estimular el Desarrollo de la
Inteligencia Emocional en Niños de Tercero de Primaria**

Tesis que para obtener el grado de:
Maestría en Educación con Acentuación en Desarrollo Cognitivo

presenta:

Alejandra Acevedo Zavala

Asesor tutor:

Mtra. Jessica Marcela Donnadiu Blanco

Asesor titular:

Dr. Héctor Méndez Berrueta

Morelia, Michoacán, México

Noviembre 2013

Dedico esta tesis a mi familia, quienes pacientemente me han acompañado y esperado en este proceso.

Un agradecimiento especial a la Escuela de Graduados en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey por la oportunidad de realizar mis estudios de posgrado.

Implementación de Estrategias para Estimular el Desarrollo de la Inteligencia Emocional en Niños de Tercero de Primaria

Resumen

A partir del enfoque metodológico cualitativo de la investigación-acción se llevó a cabo un taller de siete sesiones semanales para fomentar la inteligencia emocional en niños de tercero de primaria con la intención de evaluar su impacto en la adquisición de la habilidad de Percepción Emocional, en sus relaciones interpersonales y sus calificaciones académicas, con el propósito de responder a la pregunta de investigación ¿De qué manera influye la implementación de un taller de IE en el desempeño académico y las relaciones interpersonales en niños de tercer grado de primaria? En la fundamentación teórica y empírica del estudio se presenta un recuento de la historia del concepto de inteligencia emocional y de los principales modelos que la explican y estudian, se exponen también algunas investigaciones que se han llevado en este campo y los beneficios que han observado. Para evaluar el impacto del taller se aplicaron entrevistas, observaciones, un sociograma y se compararon las calificaciones de los alumnos participantes. En los resultados se encontraron cambios a nivel de su percepción emocional, mejoras en sus promedios académicos y pocas variaciones en sus relaciones interpersonales. Aspectos que se analizan a través de los logros de la intervención y de las limitaciones encontradas como el factor tiempo. Estos factores y resultados se discuten en las conclusiones y se ofrecen recomendaciones para superar las limitaciones en futuras investigaciones.

Índice

Capítulo 1. Planteamiento del problema	
1.1 Antecedentes.....	1
1.2 Planteamiento del problema.....	5
1.2.1 Pregunta de investigación.....	5
1.3 Objetivos.....	6
1.3.1 Objetivo principal.....	6
1.3.2 Objetivos específicos.....	6
1.4 Justificación.....	7
1.5 Delimitación.....	10
1.5.1 Limitaciones.....	10
1.5.2 Delimitaciones.....	11
Capítulo 2. Marco teórico	
2.1 Definición y Antecedentes Históricos de la Inteligencia Emocional (IE) ...	16
2.2 Teorías que explican la IE.....	19
2.2.1 IE según el modelo de Mayer y Salovey.....	19
Percepción emocional.....	19
Facilitación emocional.....	20
Comprensión emocional.....	20
Regulación emocional.....	20
2.2.2 IE en el modelo de Goleman, Boyatzis y Mckee.....	21
2.2.3 IE según el modelo de Bradberry y Greaves.....	22
2.2.3.1 Competencia personal.....	22
2.2.3.2 Competencia social.....	23
2.3 Evaluación de la Inteligencia Emocional.....	24
2.3.1 Instrumentos de auto-informe.....	26
2.3.2 Test de ejecución.....	27
2.3.3 Informes de observadores externos.....	29
2.4 Cómo desarrollar la IE.....	31
2.5 Dificultades en contextos educativos asociados a bajos niveles de IE.....	32
2.5.1 Disminución en el bienestar y ajuste psicológico.....	33
2.5.2 Relaciones interpersonales.....	34
2.5.3 Rendimiento académico e IE.....	34
2.5.4 Conductas disruptivas.....	35
2.6 Beneficios de altas puntuaciones en IE.....	36
2.7 La IE en la educación.....	40
2.8 Integración de los aspectos teóricos.....	49
Capítulo 3. Método	
3.1 Enfoque Metodológico.....	53
3.2 Diseño de la investigación.....	55
3.3 Método de Recolección de datos.....	57
3.3.1 Participantes.....	58
3.3.2 Instrumentos.....	59
3.3.2.1 Observación.....	59

3.3.2.2	Entrevista.....	61
3.3.2.3	Diarios.....	62
3.3.2.4	Sociograma.....	63
3.3.2.5	Calificaciones académicas.....	64
3.4	Fases de la investigación.....	65
3.4.1	Diagnóstico.....	65
3.4.2	Diseño del plan de acción.....	66
3.4.3	Ejecución del plan de acción.....	66
3.4.4	Evaluación.....	67
3.5	Estrategia de análisis de datos.....	67
Capítulo 4. Análisis y discusión de resultados		
4.1	Presentación de resultados.....	70
4.1.1	Resultados de las entrevistas.....	70
4.1.2	Resultados de las observaciones.....	73
4.1.3	Resultados del sociograma.....	76
4.1.4	Resultados de las calificaciones académicas.....	78
4.2	Categorización y análisis de resultados.....	80
4.2.1	Análisis de la primera categoría. Identificar la propia emoción.....	80
4.2.2	Análisis de la segunda categoría. Expresión emocional.....	82
4.2.3	Análisis de la tercera categoría. Identificar la emoción en el otro....	84
4.2.4	Análisis de la cuarta categoría. Exclusión de compañeros.....	86
Capítulo 5. Conclusiones		
5.1	Conclusiones.....	91
5.1.1	Conclusiones sobre la pregunta de investigación y objetivos.....	92
5.1.2	Apreciación crítica de la investigación.....	95
5.1.3	Futuras investigaciones.....	96
5.2	Recomendaciones.....	98
6	Referencias	104
7	Apéndices	108
Apéndice A	Instrumentos: Guía de observación.....	108
Apéndice B	Instrumentos: Entrevista a docentes.....	109
Apéndice C	Instrumentos Sociograma.....	111
Apéndice D	Lista de cotejo de las observaciones.....	112
Apéndice E	Taller de IE.....	113
Apéndice F	Resultados de las entrevistas.....	121
Apéndice G	Resultados de las observaciones.....	125
Apéndice H	Resultados del sociograma.....	126
Apéndice I	Ejemplos de productos de los niños.....	131
Apéndice J	Codificación de resultados. Tablas de análisis de categorías.....	134
Apéndice K	Carta de consentimiento.....	141
Apéndice L	Currículum Vitae.....	142

Capítulo 1

Planteamiento del problema

La Inteligencia Emocional es un supuesto teórico que despierta interés, ya sea por su similitud en el título de inteligencia, una habilidad deseable por el ser humano, o por referirse a la otra área trascendental de la humanidad, las emociones. Con esto en mente se procura explorar este concepto a lo largo del proyecto, comenzando por el presente capítulo, donde se encuentran los antecedentes teóricos y la problemática escolar que se pretende estudiar, de esta forma se podrá apreciar el supuesto general de la Inteligencia Emocional (en adelante IE) que da pie al planteamiento del problema y a los objetivos que se persiguen. Del mismo modo, más adelante se detallan los elementos que justifican la investigación, sus limitaciones y delimitaciones.

1.1 Antecedentes

A partir de la publicación del libro la Inteligencia Emocional de Goleman (2000) se contribuyó a abrir una nueva vertiente en investigación educativa que contempla los componentes emocionales dentro de las variables que influyen en el contexto educativo, y se considera que es una veta no agotada. El autor referido se plantea los siguientes cuestionamientos al inicio de su texto ¿Por qué una persona con un alto coeficiente intelectual tiene dificultades para sobresalir y obtener logros significativos? Y por el contrario ¿por qué otra persona con una inteligencia moderada triunfa con aparente facilidad? Situación que se responde por medio del concepto de IE, enfatizando además

que esta habilidad se puede enseñar a los niños en las escuelas, brindándoles de esta forma mejores posibilidades para desenvolverse.

Para sostener el argumento anterior, Goleman explica como las emociones forman parte inseparable del ser humano, son y han sido esenciales para la supervivencia de la especie y han creado mecanismos adaptativos. No obstante, en la actualidad en el mundo occidental se ha abandonado su atención con resultados desastrosos para las personas, así encontramos, lo que en términos del autor se ha llamado "Analfabetismo Emocional" y que provoca grandes peligros para los seres humanos como problemas sociales, ansiedad, agresividad, depresión, aislamiento, trastornos alimenticios e incluso problemas de desatención (2000).

La trascendencia de esta postura radica en que no sólo se describe una problemática, sino que además plantea una solución. Como ya se mencionó, la IE puede enseñarse y puede hacerse en la escuela y los niños pueden aprenderla. En otras palabras, Goleman sostiene que los niños reciben de casa y en la escuela no sólo lecciones en conocimientos, sino también en emociones y que son estas lecciones los que los hacen aptos emocionalmente o por el contrario ineptos en IE, por ello, la infancia y la adolescencia son periodos críticos también para el aprendizaje emocional (2000).

Por su lado, López y González (2003) realizan una explicación de los componentes de la IE, entre los que se cuentan el autoconocimiento emocional, el autocontrol, la empatía, la motivación y los canales de comunicación, contando entre los más utilizados la comunicación verbal, no verbal y escrita. El autoconocimiento

emocional se refiere a la capacidad de identificar los propios estados emocionales, el autocontrol a la posibilidad de manejar estos estados emocionales y controlarlos con la finalidad de medir las reacciones y asumir la responsabilidad de las conductas, así el objetivo es que la persona reconozca y controle sus emociones y no al revés, que ellas controlen a la persona. Cuando hablan de empatía, la definen como la habilidad de tener presente los sentimientos, necesidades y preocupaciones del otro y de esta forma poder responder adecuadamente y diferenciar lo que es propio y lo que es de los demás.

En cuanto a los canales de comunicación, su importancia radica en que es la vía por la cual los niños aprenden y se comunican con el medio, de él reciben la información y la regresan, siendo el lenguaje corporal y el tono de voz lo que mayor porcentaje tiene en una comunicación y lo que para muchos pasa inadvertido. Finalmente la motivación es explicada como la energía que mueve a las personas y que les permite lograr sus propósitos, este concepto es importante en la IE puesto que permite enfocar las emociones para alcanzar los objetivos, por ejemplo hacia donde orientar tanto las emociones como la conducta y el curso de acción (López y González, 2003).

Dichas autoras, mencionan con énfasis que una de las claves de la IE es el autoconocimiento emocional, aspecto que se puede fomentar en los niños independientemente de la emoción de que se trate, en contraposición al modelo educativo que concebía las emociones negativas como malas, con la consecuente necesidad de desterrarlas o negarlas, provocando sólo su acumulación y la posterior erupción descontrolada o alterada que lastima a los compañeros y a la misma persona, y que irrumpe la armonía del salón de clases.

Con este planteamiento concuerda Goleman (2000) mencionando no solo el autoconocimiento sino también el autodomínio como parte importante de las habilidades de la inteligencia emocional, y con ella también el dominio de impulsos y la expresión de sentimientos que ayudan a mejorar entre otras cosas las relaciones interpersonales.

Con lo anterior en mente, especialmente lo que se refiere a la posibilidad de enseñar y modelar la IE a los niños en las escuelas surgió la inquietud de comprobar esta posibilidad interviniendo desde el enfoque de la IE en una escuela.

En el caso de las instituciones educativas, la IE es considerada un tema un poco difícil de concretar, ya sea porque no se refiere a un constructo puramente académico o porque se imagina un factor que interviene en el desempeño académico de los estudiantes pero se desconoce su trascendencia. Tal es el caso de la escuela considerada para la realización del presente proyecto de investigación, en el que de manera general se han identificado dificultades con la instrucción en el desarrollo de las relaciones interpersonales. Con base en los postulados de Goleman (2000) y de López y González (2003) se planteó que se podían establecer una serie de estrategias que estimularan la IE de los niños y con ello fomentar el desarrollo de habilidades emocionales que conlleven la solución de conflictos y por lo tanto relaciones más armónicas entre los niños.

Es importante señalar que esta escuela, ubicada en la ciudad de Morelia, Michoacán, tiene dentro de su visión formar niños autorregulados, éticos, respetuosos de su entorno (medio ambiente y sociedad incluyendo las personas con las que se relacionan) y que cuenten con las herramientas formativas y académicas que les

permitan incorporarse exitosamente al contexto social y académico que los rodea. La visión y la filosofía de la escuela permiten que se introduzcan medidas innovadoras para coadyuvar al proceso de crecimiento emocional y académico de sus alumnos, sumado a la dificultad que en ese momento se presentaba en uno de sus salones, se buscó la manera de investigar y aplicar las estrategias que pudieran ayudar a solucionar la situación descrita.

1.2 Planteamiento del problema

Con el panorama que se ofreció en los párrafos anteriores, la posibilidad de enseñar la IE en las escuela, la incertidumbre de qué áreas favorece, las dificultades de relaciones interpersonales en la escuela primaria y la hipótesis de las docentes de que estas dificultades en los niños están mermando el aprendizaje se planteó el siguiente problema de investigación: Puede la intervención de un taller que fomenta la IE en los niños escolares ayudar a mejorar sus calificaciones académicas y sus relaciones interpersonales.

1.2.1 Pregunta de investigación. Ahondando en este planteamiento, surge la siguiente interrogante que de forma más particular se buscó responder a lo largo de la investigación: ¿De qué manera influye la implementación de un taller de IE en el desempeño académico y las relaciones interpersonales en niños de tercer grado de primaria?

1.3 Objetivos

En la investigación, es importante identificar los objetivos del proyecto, dentro de estos se encuentran dos planteados como principales y cuatro secundarios.

1.3.1 Objetivo general. Los objetivos principales de la investigación son:

- Fomentar a través de un taller que los niños de tercer grado de primaria adquieran habilidades de IE.
- Valorar la influencia de la IE en el desempeño académico y en las relaciones interpersonales de los alumnos.

1.3.2 Objetivos específicos. Con estos objetivos se plantea qué es lo que se pretende estudiar y aportar en la investigación.

- Aplicar las estrategias necesarias para favorecer que los niños adquieran la habilidad de Percepción Emocional de la IE.
- Evaluar si los niños adquirieron la habilidad de IE que se pretende facilitar.
- Identificar si existen cambios en las calificaciones académicas de los niños al término del taller.
- Detectar la influencia de la adquisición de percepción emocional en las interacciones sociales de los niños.

Los objetivos anteriores parten del supuesto de que si los niños adquieren habilidades de IE, pueden entonces identificar mejor sus emociones y controlar así la expresión incontrolada de ellas. De esta manera, podrán establecer relaciones

interpersonales más cordiales y respetuosas que finalmente redunden en un ambiente más propicio para un mejor desempeño académico.

1.4 Justificación

La presente investigación tiene como intención realizar un análisis de las necesidades de IE que los niños de primaria requieren para desenvolverse mejor en su ámbito educativo y lograr así un mejor desempeño académico.

Para ello se propuso la implementación de un taller que fomente el desarrollo de la IE y de esta forma favorecer la adquisición de algunas habilidades de dicha inteligencia; que como señala Goleman (2000), pueden ser la identificación y designación de sentimientos, la expresión y el manejo de los mismos, la postergación de la gratificación, el dominio de los impulsos y la reducción del estrés.

Para la implementación del taller se utilizó la metodología llamada investigación-acción, inmersa en el paradigma cualitativo; en palabras de Valenzuela y Flores (2012) se pretendía cambiar la situación actual de los niños, al realizar una interacción activa entre el investigador y ellos para lograr el objetivo principal, favorecer su IE.

Para continuar con la puntualización de este apartado, se toman como referencia los criterios explicados por Díaz-Barriga y Hernández (2002, en CREA 2013), los cuales son la conveniencia, la relevancia social, las implicaciones prácticas, el valor teórico, la utilidad del método y viabilidad del proyecto.

En cuanto a la conveniencia, en el presente trabajo se pretendía que los resultados de la investigación motiven a los directivos de la institución educativa a fomentar la implementación de estrategias en el salón de clases que estimulen permanentemente a los niños a desarrollar habilidades de IE. Una forma de lograrlo, puede ser a través de los docentes, quienes son los adultos que se encuentran mayor tiempo frente al grupo de niños. Así, ellos podrían dentro del aula en su práctica diaria, establecer un ambiente propicio para ello; por medio de actividades, retos, decoración del salón, lenguaje y una actitud que al final tiene como objetivo el favorecer en los estudiantes su IE de manera armoniosa y natural como parte del proceso educativo.

La relevancia social y las implicaciones prácticas van de la mano en el sentido que se espera que los niños adquieran herramientas que fomenten el desarrollo de habilidades de IE como parte de su formación escolar, de esta forma se estará promoviendo la educación de niños con mayor preparación para enfrentarse a los retos que la vida les plantea; se estaría hablando de un alcance práctico, que a su vez impacta socialmente, puesto que estos futuros adultos repercuten en las personas a su alrededor. como menciona Goleman (2000) actualmente nos encontramos con grandes deficiencias en el ámbito emocional que producen riesgos que van desde la melancolía como estilo de vida hasta la depresión, trastornos en la alimentación, uso y abuso de drogas, y demás formas de violencia y auto violencia, y el dominio del reino emocional ofrece la posibilidad de llevar una vida sana en términos emocionales.

El valor teórico de esta investigación se refiere a que ofrece una revisión de la teoría de la inteligencia emocional así como de algunas de las investigaciones previas

que se han realizado en esta área que por un lado fundamentan las estrategias que se llevaron a cabo con los niños y por otro presentan el panorama de la IE en la actualidad.

La utilidad del método que se obtiene con la investigación-acción radica en que los resultados de la aplicación de estrategias para estimular la inteligencia emocional se ofrecen a partir de la interacción con los niños y la cooperación entre ellos y el investigador, aspectos que sólo pueden lograrse en este tipo de metodología (Valenzuela y Flores, 2012). Lo anterior porque no se reporta, sin menospreciar el trabajo que ello implica, únicamente una revisión de teorías y referencias, sino que además se expone el trabajo realizado de la vivencia in situ del investigador. El proyecto se enriquece del trabajo con los niños y se espera que ellos también obtengan beneficios de esta metodología, de su participar activo y de involucrarse en el trabajo.

Y finalmente, el estudio es viable en relación a que es factible trabajar con un grupo de niños de primaria, tanto por que las políticas escolares se prestan para este tipo de intervenciones, como que los directivos muestran una actitud favorable a la temática y a las posibles ventajas que pueden derivar del proyecto. Aunado a la identificación de una dificultad actual por la que atraviesa el grado de tercero y que requiere intervención. Lo anterior se traduce en la posibilidad real de trabajar en un centro educativo.

La viabilidad también se encuentra de parte de los padres de familia, que no se oponen al trabajo con sus hijos, y a la expectativa favorable de los niños a realizar el taller con la investigadora, aspecto positivo que redundará en la aplicación de las intervenciones requeridas dentro de la investigación-acción en el contexto escolar.

1.5 Delimitación

En este apartado se describirá, en primera instancia las áreas que se verán afectadas de forma positiva con la investigación, después se describirán los obstáculos que interfieren en el desarrollo del proyecto y finalmente las delimitaciones propias del trabajo.

Dentro de las influencias positivas se encuentra el intervenir con los alumnos buscando solucionar una problemática, con el objetivo de obtener resultados positivos durante la implementación; y ello a su vez provee circunstancias favorecedoras y de interés para toda la escuela como se explicó detalladamente en el apartado anterior.

Dado que la investigación está dirigida a favorecer la IE, con ello se postula que los niños beneficiados tienen la posibilidad de elevar su potencial emocional con la posibilidad de desarrollarse de forma más armoniosa y exitosa social, formativa y académicamente (López & González, 2003).

1.5.1 Limitaciones. Por un lado se encuentran las referentes a la metodología, puesto que no es factible trabajar con una población grande de niños, por lo que los beneficios directos sólo alcanzan de manera inmediata al grupo con el que se desarrolla el proyecto.

Otra limitación la ofrece el contexto, ya que se realiza la investigación en una escuela primaria particular urbana, y aunque se considere que algunos resultados son

susceptibles de generalizarse a otros ambientes, pueden verse limitados por las propias características socioeconómicas y culturales de la población.

En cuanto a la edad, el estudio se encuentra con otra limitante, como se ha explicado, se buscó implementar estrategias que estimulen la IE en niños de tercer grado de primaria, lo que induce a trabajar con niños de entre 8 y 10 años de edad; por lo tanto, estas estrategias pueden no ser apropiadas para llevarse a cabo de igual forma en todas las edades; aunque, como mencionan López y González (2003) se pueden hacer adecuaciones dependiendo de la edad de los niños.

Una última limitación con la que se encuentra el proyecto es el tiempo, ya que sólo se podía trabajar con los niños durante dos meses, porque al término de ellos concluía el ciclo escolar 2012-2013 y el grado que se encuentran cursando. Posteriormente, tienen un receso vacacional y al regreso a la escuela inicia otro ciclo escolar, un nuevo grado, diferentes docentes, lo que provoca de forma natural movimientos dentro del salón como son aumento o disminución del número de niños, diferentes circunstancias y diferentes retos y dificultades, presentándose un contexto por ende distinto al que se encontraban y a la problemática presente.

1.5.2 Delimitaciones. La investigación se realizó dentro de dos semestres que incluyen dos ciclos escolares distintos, de febrero a noviembre del año 2013, sin embargo, la inmersión inicial en el campo, la intervención con los niños, la implementación de las estrategias para favorecer la IE y la recolección de datos se efectuó entre los meses de abril y junio con la intención de realizarlo dentro del mismo

ciclo escolar para evitar la interrupción de la investigación por el receso de verano y la culminación de un año escolar. De esta forma, entre los meses de julio y noviembre del presente año se llevó a cabo el análisis de los datos y la interpretación de los resultados.

En cuanto a la delimitación física, el proyecto se realizó en la ciudad de Morelia, Michoacán, México, en una escuela primaria particular con población de estrato socioeconómico medio y medio alto. El nivel académico de los padres de familia fluctúa entre licenciatura y doctorado. La mayoría de las familias se encuentran configuradas por ambos padres presentes y más de un hijo, por lo que la mayor parte de los niños tienen hermano o hermana.

La escuela cuenta con amplias instalaciones, tanto en espacios físicos como jardines, los salones de clases son grandes lo que les permite a los alumnos movilidad, ya que cuentan con un espacio adicional para una pequeña biblioteca de aula, otro dónde elaboran sus proyectos con una mesa para exponer el material con el que trabajan. El nivel académico es considerado alto.

Cada grado escolar de primaria tiene un solo grupo, la población de niños de tercero de primaria es de 26 y oscilan entre los 8 y los 9 años de edad. La intervención con este grupo se realizó dentro de su salón de clases una vez por semana, los viernes en sesiones de 50 minutos, el tiempo de clases que los directivos asignaron al proyecto se encuentra dentro de un horario escolar que recibe el nombre de “acompañamiento”, por lo que se procuró que las intervenciones alteraran lo menos posible las planeaciones académicas y tiempo asignado a clases de los docentes. Es importante mencionar que

este espacio de acompañamiento forma parte sustancial de la filosofía escolar, en dónde semanalmente los docentes cuentan con un tiempo dedicado a trabajar con los niños para atender las diferentes necesidades extraacadémicas que puedan requerir.

En cuanto a la metodología pedagógica de la escuela, trabajan con un enfoque constructivista, humanista y de pensamiento complejo, dentro del aula aplican estrategias del curriculum social por lo que es común en los niños compartir material y cuidar el mobiliario, útiles y espacios comunes; los alumnos cuentan con algunas materias extraacadémicas como yoga para niños, música, artes plásticas y filosofía para niños que les provee la posibilidad de hacer continuamente reflexión y análisis de diferentes sucesos y circunstancias.

Los docentes se encuentran frente al grupo sólo medio día, la otra mitad del día la imparte un profesor de inglés, por lo que el resto del tiempo de su día laboral se encuentran en capacitación continua, elaborando planeaciones, revisando los avances de los niños, sus tareas y estructurando el seguimiento de los alumnos con la coordinación de primaria.

El tema por su naturaleza ofrece un amplio margen de acción, como se mencionó anteriormente existen un número considerable de habilidades de inteligencia emocional que se pueden enseñar a los niños (Goleman, 2000 y López & González, 2003), sin embargo, estas se ven delimitadas por el contexto educativo, resolviendo fomentar únicamente las que tienen relación directa con la problemática a la que se enfrentan

actualmente los niños y que estén relacionadas e interviniendo con su desempeño académico.

Metodológicamente, la delimitación del proyecto se refiere a trabajar dentro del enfoque cualitativo, buscando resolver un problema que atañe actualmente a los niños de tercer grado, para ello se estableció como base el diseño de investigación-acción práctico (Hernández, Fernández & Baptista, 2010), puesto que el liderazgo del proyecto lo ejercen conjuntamente el investigador con algunos miembros de la comunidad educativa y el objetivo, como ya se ha mencionado, es implementar un plan de acción, que en este caso se refiere a un taller que contempla estrategias que estimulan el desarrollo de la IE.

Capítulo 2

Marco teórico

En el presente capítulo se describe el sustento teórico del proyecto de investigación. En la primera parte se encuentra la definición de la IE y la descripción de los componentes que la conforman basados en la formulación de dos teorías de la IE, primordialmente la de Mayer y Salovey y la de Goleman.

De acuerdo con la estructura del capítulo en el siguiente apartado se aborda la evaluación de la IE, así como de los instrumentos que se han desarrollado para medir esta inteligencia, además se detalla especialmente sobre dos de ellos, el TMMS-24 (*Trait Meta-Mood Scale*) y el MSCEIT v. 2.0, ambos se encuentran adaptados a la población española y al habla hispana, el primero por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004, en Fernández-Berrocal y Extremera, 2005) y el segundo por Extremera y Fernández-Berrocal (2002, en Fernández-Berrocal y Extremera, 2005) y están basados en los constructos teóricos científicamente investigados de Mayer y Salovey.

Posteriormente se explica cómo se puede desarrollar la IE y hacia el final del capítulo se encuentran un apartado que expone los resultados de algunas de las últimas investigaciones que se han llevado a cabo en el campo de la IE y la educación, especialmente las que se han dedicado a los niños en edad escolar, con atención a los beneficios que se han comprobado así como a las dificultades que se presentan en los ámbitos educativos provocados por bajos niveles de IE. Se explican también, las

conclusiones a las que han llegado en estos estudios y las recomendaciones que ofrecen al campo de la IE.

2.1 Definición y Antecedentes Históricos de la Inteligencia Emocional (IE)

Los primeros indicios de la IE datan de 1920, cuando Thorndike menciona en sus trabajos la inteligencia social como un aspecto importante de la personalidad de los individuos, volteando así el interés a otra área no sólo a la inteligencia racional o cognitiva (Enríquez, 2010; Furnham, 2012). Mucho después, el término de IE surgió en los trabajos de algunos autores a finales de la década de 1980, como en la disertación doctoral de Payne. Poco después se desarrollaron varios estudios en la Universidad de Yale, entre los que se cuentan los de Mayer, Salovey y Stevens, vinculando la IE con la felicidad, la realización personal y el éxito profesional (Bradberry y Greaves, 2007).

A partir de entonces, este concepto ha tenido un gran auge relacionándolo a varios constructos y tratándolo de delimitar acertadamente, como con la publicación del libro “Inteligencia Emocional”, que provocó la expansión del término a una gran cantidad de ambientes como el educativo, psicológico y laboral y favoreció que se diera a conocer en varias latitudes (Goleman, 2000).

Previo a ello, unos de los primeros autores que definieron con mayor claridad el concepto de IE fueron Salovey y Mayer a partir de sus trabajos en psicología infantil, el término surgió por la analogía con el coeficiente intelectual, pero diferenciándola en su

carácter relativo a habilidades de tipo emocional y no a las clásicas contempladas dentro de las destrezas cognitivas (Zaccagnini, 2004). Otro autor que ha trabajado con el concepto y ha ofrecido una clara definición de la IE es Bar-On (1988, en Furnham, 2012), explicándola como la interrelación entre las competencias emocionales y sociales, el autoconocimiento y la empatía y la habilidad de adaptarse a los cambios y resolver los retos, demandas y presiones diarias.

La IE ha sido definida en términos generales como el conjunto de habilidades que permiten resolver adecuadamente los estados emocionales (Salovey y Mayer en Zaccagnini, 2004). Ampliando un poco esta definición, esta inteligencia se refiere a poseer las habilidades personales que detectan los estados emocionales y modulan el comportamiento para que las conductas resultantes sean adecuadas y no impulsivas y provean beneficios en vez de complicaciones en las relaciones interpersonales.

En algunos ámbitos, la definición más avalada de IE es la de sus creadores Mayer y Salovey, concebida como “la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p. 4). En esta definición se encuentran enlistadas una serie de habilidades referidas a procesar la información emocional, como el percibir, asimilar, comprender y regular (conceptos que se explican más adelante) y además generar sentimientos que faciliten el pensamiento (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005) como una de las rutas para generar las vías que comuniquen la parte emocional del cerebro con la racional (Bradberry y Greaves, 2007), generando así un conocimiento emocional que deriva en una adecuada IE.

Otra definición de IE la ofrece Zaccagnini, contar con las habilidades, o desarrollar las destrezas que se requieren para aprovechar los estados emocionales, utilizar la información que estos proveen a la persona para mejorar la eficiencia de su comportamiento (2004). Basu y Mermillod (2011) mencionaron que la IE puede ser igual de importante que la inteligencia cognitiva, o puede ser incluso más, dependiendo del contexto y de las respuestas que necesita dar la persona; por ejemplo, en los contextos escolares, cuando los alumnos ponen en riesgo sus estudios por falta de habilidades socioemocionales.

Frente a tantas formas e intentos de definir la IE se encuentra una concreta y puntual sin afán de simplificar el concepto, que ofrecen Salovey y Grewal (2005, en Jiménez y López-Zafra, 2009), entendida como el intercambio adecuado entre emoción y cognición y que permite un funcionamiento apropiado al medio en que se desenvuelve la persona. Y en este mismo tenor, tiene lugar la reflexión que realizan Mikolajczak, Luminet y Menil (2006, en Jiménez y López-Zafra, 2009) a pesar de la diversificación en el concepto y de las perspectivas diferenciadas, todas tienen de fondo un común denominador, son un factor decisivo cuando se intenta explicar el funcionamiento de las personas en todas las áreas de su vida.

2.2 Teorías que explican la Inteligencia Emocional

Actualmente existen diferentes postulados que explican la IE, uno que aplica mayor énfasis en los rasgos de la IE y otro en las habilidades que la conforman. Se habla también de otra postura, llamado modelo mixto, que además de integrar componentes de la IE también incluye aspectos de la personalidad, factores emocionales y habilidades cognitivas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). A continuación se explican las más relevantes.

2.2.1 IE según el modelo de Mayer y Salovey. Este modelo concibe a la IE como una inteligencia legítima (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). Probablemente la descripción más concreta y acertada de la IE desde esta postura es la que ofrecen Fernández-Berrocal y Extremera (2009): una habilidad que se centra en procesar la información emocional que sentimos, uniendo las emociones y el razonamiento, para así utilizar las emociones para promover un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre la vida emocional. En otras palabras, las emociones ayudan a resolver problemas, estas emociones se utilizan de forma adaptativa e influyen en el pensamiento, lo anterior forma parte de cuatro habilidades, Percepción Emocional, Asimilación, Comprensión y Regulación Emocional que se describirán a continuación (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

En primer lugar la Percepción Emocional es definida como la capacidad para identificar las emociones propias y las de los demás, conlleva también el saber prestar atención a las señales emocionales que se despiertan en el cuerpo como sensaciones

fisiológicas, ideas, y pensamientos y que producen movimientos faciales, corporales y cambio en el tono de voz, esta habilidad se refiere a la percepción en uno mismo y en los demás, e incluye discernir la honestidad y sinceridad en las emociones que expresan las otra personas.

En segundo lugar, la Facilitación o Asimilación Emocional corresponde al hecho de voltear a ver las propias emociones ya que pueden proporcionar información cuando se toman decisiones, se solucionan problemas, se razona sobre alguna cuestión y/o se necesita anticipar y priorizar. En otras palabras, las emociones pueden facilitar procesos o cambiar estados de ánimo que favorezcan determinadas tareas como académicas, laborales, toma de decisiones, entre otros.

Continuando con las descripción, se incluye a la Comprensión Emocional, la cual como el nombre lo indica, se refiere justamente a la capacidad de comprender las emociones, detenerse a escuchar el estado anímico separando las señales emocionales, desentrañando la emoción y reconociendo que las causa, o cuales son las combinaciones de emociones que se perciben, también implica prever las consecuencias que se deriven de los comportamientos.

Finalmente, la Regulación Emocional, considerada como la habilidad más compleja de todas; comprende dos aspectos, la regulación en sí de las emociones tanto propias como las de los demás y la capacidad de abrirse a los sentimientos. Este último aspecto se refiere a la cualidad de abrirse a las afectividades negativas y positivas para valorar la información que ofrecen, y a partir de ahí estimar si es necesario aprovecharla

o no. El primer aspecto expone la habilidad de regular las emociones, potenciando las virtuosas y moderando las negativas, es manejar todo el espectro emocional tanto intrapersonal como interpersonal, ya que incluye moderar también las emociones de los demás influyendo positivamente para favorecer ambientes armónicos y eficaces y un crecimiento emocional e intelectual.

2.2.2 IE según el modelo de Goleman, Boyatzis y Mckee. Existe otro modelo de IE que es presentado por Goleman, Boyatzis y Mckee en 2002, en este planteamiento se limita la concepción de IE a cuatro dominios: conciencia de sí mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones, estos dominios incluyen entre todos 18 competencias (Bisquerra y Pérez, 2007).

Estos autores explican que las competencias del dominio de conciencia de sí mismo son la auto-conciencia emocional, la valoración adecuada de sí mismo y la confianza personal. La autogestión incluye las competencias de autocontrol emocional, transparencia, adaptabilidad, logro, iniciativa y optimismo. La conciencia social comprende tres competencias, la empatía, conciencia de la organización y el servicio. Y por último, la gestión de las relaciones abarca siete competencias, el liderazgo inspirado, la influencia, el desarrollo de los demás, catalizar el cambio, la gestión de los conflictos, establecer vínculos y el trabajo en equipo y colaboración. Como se puede observar, aunque se desarticula cada dominio en varias competencias, se encuentran varias concordancias con el modelo previamente presentado.

2.2.3 IE según Bradberry y Greaves. Basándose en el modelo de Goleman Bradberry y Greaves (2007) realizan una propuesta de la IE, dónde explican que esta inteligencia está conformada por cuatro componentes o habilidades, conciencia de sí mismo, autocontrol, conciencia social y manejo de las relaciones, sin embargo, los dos primeros tienen que ver con la persona misma y los otros dos con la forma en cómo se relacionan con los demás, por ello agrupan estas habilidades en dos competencias la personal y la social.

2.2.3.1 Competencia personal. Este componente se entiende como la facultad de observar los sentimientos y dirigir la conducta. Incluye la conciencia de sí mismo, como la capacidad de auto-observar las emociones y conocerse a sí mismo e implica dedicarle tiempo a observar y sentir estas emociones, a aclarar que es lo que se siente y de esta manera se puede pasar al autocontrol, que equivale a reaccionar o dejar de reaccionar, actuar conforme a la emoción o saber cuándo es más conveniente no hacerlo y orientar de esta forma eficazmente la conducta (Bradberry y Greaves, 2007).

Los autores referidos aclaran que lo que supone esta competencia es conocerse a sí mismo, no negar las emociones ni lo que se siente, sino de forma inversa, permitirse sentir y que los sentimientos ofrezcan información y ayuden a conducir el comportamiento. Para ello se requiere tiempo, dedicarle un espacio a pensar y reconocer que es lo que se siente y la variedad de emociones que se suscitan y cómo se responde, cuáles son las reacciones que normalmente se tienen, pensar cuál de ellas se es conveniente cambiar y enfocarse en ello, buscando una respuesta alterna. Se requiere controlar las respuestas una y otra vez, en muchas ocasiones hasta que se logre cambiar

la reacción y se instale un hábito diferente. Es importante tener en cuenta que la emoción va a sucederse en innumerables situaciones y ocasiones, no sólo en la que se está contemplando, por lo tanto la reacción se pondrá a prueba muchas veces. El éxito se encuentra cuando se pueden dejar de lado las necesidades y manejar de forma permanente las tendencias, los patrones de respuesta que se repiten.

2.2.3.3 Competencia social. Correspondiente a la competencia social, los autores enunciados, concluyen que es concebida como la cualidad de empatía, la habilidad de entender los sentimientos y motivaciones de las otras personas y relacionarse convenientemente. Situación que denota una importancia relevante en el desarrollo social de los individuos. Recordando que esta competencia la conforman dos elementos, para explicar el primero, la Conciencia Social, se hace referencia a la habilidad de percibir e identificar claramente las emociones de otras personas aunque no se esté sintiendo ni pensando lo mismo que ellos, de esta forma se puede entender lo que les sucede a los demás.

Concluyen además, que para desarrollar la Competencia Social se requiere en primer lugar guardar silencio y prestar atención, el silencio para poder escuchar, y ello involucra una serie de acciones, como ponerle atención al interlocutor disminuyendo los distractores, guardar silencio también conlleva dejar de anticiparse para responder o terminar la frase de la otra persona.

En segundo lugar se necesita identificar lo que está sintiendo la otra persona y poder, con la práctica, entender cómo eso que siente afecta su conducta y lo hace

comportarse de determinada forma. Una manera de hacerlo es prestar atención al tono de voz, al volumen, a la velocidad, al lenguaje corporal y al movimiento.

La última habilidad que mencionaron estos autores en su teoría, se define como el Manejo de las Relaciones la cual integra la habilidad de utilizar las tres primeras y de esta forma manejar exitosamente los contactos y por lo tanto las relaciones con los demás, logrando así un manejo adecuado del conflicto y una comunicación clara, es decir, tranquila y accesible. Algunas de los requisitos que se requieren para esta capacidad es buscar retroalimentar de forma positiva a los demás, observar las emociones propias y las del otro para identificar cuales le pertenecen a quien y poder hablar de esas emociones con tacto y amabilidad.

Definidas las principales teorías así como los autores de ellas, se da paso en la descripción al proceso en el que se pretende evaluar estas emociones, ya que al ser un aspecto preponderante en el desarrollo integral de los individuos, es necesario identificar las formas en las cuales se puede medir la capacidad de desarrollarlas.

2.3 Evaluación de la Inteligencia Emocional

Considerar la IE como un constructo real y objetivo requiere, en palabras de Zaccagnini (2004) ponerse a medir, de esta manera se puede mostrar su consistencia científica y realizar investigaciones empíricas para comprobar su validez, beneficios e influencia en la salud física, mental, social y psicológica de los individuos.

Para medir la IE se han realizado varios esfuerzos, los primeros desarrollados por Salovey y Mayer (Zaccagnini, 2004) y posteriormente otros como los de Bradberry y Greaves (2007). Cada uno mide los constructos en los que conceptualizaron la IE, puesto que este es el primer paso, definir la variable, operacionalizarla, después desarrollar un medio para medirla y demostrar que predice el o los criterios reales para los que fue realizado (Pena y Repetto, 2008).

Los tipos de escalas que miden la IE se dividen según Furnham (2012) en los que evalúan habilidades de IE y los que miden rasgos de IE. Entre los primeros se encuentran los creados por Mayer y Geher en 1996 (EARS), Sullivan en 1999 (EISC), Mayer, Caruso y Salovey también en 1999 (MEIS), Mayer, Salovey y Caruso en 2002 (MSCEIT), y el más reciente de Freudenthaler y Neubauer en 2003 (FNEIPT).

Algunos de los test que miden rasgos de IE son según Furnham (2012) el de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai creado en 1995 (TMMS), Bar-On en 1997 (EQ-i), Schutte en 1998 (SEIS), Boyatzis, Goleman y Hay en 1999 (ECI), Van der Zee y sus colaboradores en 2002 (EIS) y el de Petrides, Pérez y Furnham en 2003 (TEIQue).

Por otro lado, Fernández-Berrocal y Extremera (2005) los agrupan en tres tipos en relación a la estructura del test y de lo que se le solicita al sujeto que realice al responderlo, en esta división se encuentran los auto-informe, los test de ejecución y los informes de observadores externos. Las dos primeras pruebas están realizadas basándose en la concepción de IE de Mayer y Salovey, y a continuación se explican. El primero

responde a los que miden rasgos de IE en la diferenciación de Furnhan y el segundo que corresponde a los que miden habilidades.

2.3.1 Instrumentos de auto-informe. El primer test de auto-informe fue desarrollado por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995, en Fernández-Berrocal y Extremera, 2005) llamado el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS), esta evaluación obtiene los aspectos de IE que conforman el concepto explicado por Mayer y Salovey, es decir, la percepción, la facilitación, la comprensión y la regulación emocional. Tiempo después, Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004, en Fernández-Berrocal y Extremera, 2005) modificaron la escala, la adaptaron a la población española y la redujeron a 24 ítems y la llamaron TMMS-24, esta evaluación mantiene la misma estructura que la original y mide tres dimensiones, la atención a los sentimientos, la claridad emocional y la reparación de las emociones.

Su aplicación se basa en los procesos introspectivos de cada persona, de esta forma se indaga y evalúa los aspectos emocionales y afectivos y lo que se obtiene es la IE percibida por medio de respuestas en una escala tipo Likert. El TMMS se utiliza actualmente en educación y en investigación. Ofrece algunas ventajas como corto tiempo de aplicación, bajo costo, de fácil administración y se obtienen los resultados con rapidez. Es el más usado en España y Latinoamérica en la investigación educativa y psicológica (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Dentro de los instrumentos de auto-informe existe otro test, creado por Bradberry y Greaves y que se basa en el modelo de Goleman, Boyatsis y McKee. Esta prueba mide

la IE general y arroja puntuaciones para las cuatro áreas de habilidades en que se subdivide y también otro puntaje para las competencias personales y sociales. Esta evaluación es utilizada principalmente en empresas, para conocer las habilidades de los empleados, y las áreas en que requieren apoyo. A pesar de su difusión en estas áreas, Bradberry y Greaves (2007) también sugieren su uso de manera personal como un instrumento que permite valorar de forma privada la IE y conocer en que habilidades puede cada persona trabajar para incrementar su conocimiento emocional y de esta manera favorecer mejores relaciones y la IE de los que los rodean, ya sean compañeros de trabajo, hijos, alumnos y amigos.

2.3.2 Test de ejecución. El objetivo para el desarrollo de este tipo de evaluaciones fue buscar una medida más confiable y válida, lo cual se logró por medio de tareas de ejecución, el primero instrumento fue desarrollado por Mayer, Salovey y Caruso, (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). Furnham (2012) explica que esta prueba, llamada MSCEIT está bien establecida y difundida y que mide por medio de ocho tareas los cuatro factores que conforman el concepto de IE de Mayer y Salovey.

Posteriormente se realizó una adaptación al español por Extremera y Fernández-Berrocal (2002, en Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). En esta versión, nombrada MSCEIT v. 2.0, se evalúan por medio de 141 ítems repartidos en ocho tareas emocionales, las cuatro habilidades del mismo modelo de Mayer y Salovey. Estas habilidades se obtienen por dos tareas, así, cada aspecto de IE es obtenido de dos ejercicios. La capacidad de percibir emociones es medida mediante la percepción de emociones en rostros humanos y fotografías; la asimilación emocional es evaluada por

ejercicios de sensación y de facilitación; la comprensión de emociones se obtiene por una función de combinación de emociones y otra de cambios emocionales, y la última, la capacidad de regulación emocional, es medida por una tarea de manejo emocional y otra de relaciones emocionales (Furnham, 2012; Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

El MSCEIT ofrece un resultado general, obtenido de dos tipos de principios, uno llamado experto y otro llamado consenso. El criterio experto es el resultado que ofrece el test, obtenido de comparar los resultados con el juicio de varios investigadores especializados en emociones, y el segundo criterio es dado por un consenso popular, es decir, es el resultado de evaluar a varios miles de personas heterogéneas y de establecer los resultados en base a sus porcentajes de respuestas (Furnham, 2012). Por su parte, Fernández- Berrocal y Extremera (2005) mencionaron que el MSCEIT v. 2.0, arroja los mismos resultados que su homólogo MSCEIT, es decir, se obtiene una puntuación total, más dos puntuaciones que provienen de las áreas estratégica y experiencial, así como las puntuaciones individuales de las cuatro habilidades, y todas ellas a partir de los criterios expertos y consenso.

Estos mismos autores sostienen que a pesar de las ventajas que representan las mediciones de ejecución, también se encuentran algunas limitaciones. Por ejemplo, en la prueba MSCEIT, algunas escalas no miden la habilidad real de IE, sino el conocimiento que tienen de la IE los sujetos evaluados. Aspectos que son diferentes, puesto que una persona puede tener un alto conocimiento de lo que es apropiado hablando de IE, sin necesariamente poseer la habilidad ni aplicarla en su vida cotidiana. Tal es el caso de la

subescala de manejo emocional que no evalúa la habilidad del sujeto en la regulación de sus emociones o la de los demás, sino el conocimiento que tiene de las estrategias emocionales que serían adecuadas para manejar diferentes situaciones. Razón por la cual, en algunas ocasiones dependiendo de la investigación que se realice o de los objetivos que se busca con la evaluación de IE, se pueden usar de forma complementaria las dos escalas, el TMMS y el MSCEIT (Pena y Repetto, 2008).

2.3.3 Informes de observadores externos. La tercera opción para evaluar la IE es la evaluación 360°, hasta ahora había sido la menos utilizada en psicopedagogía, aunque poco a poco se vuelve un recurso más adecuado para el desarrollo y evaluación de los programas de educación emocional (Pena y Repetto, 2008). La información que arroja se obtiene de comparar tres categorías de siete diferentes informantes, el sujeto, tres profesores y tres alumnos que sean compañeros del evaluado; este formato facilita contrastar las valoraciones de dos grupos con el sujeto y viceversa (Bisquerra, Martínez, Obiols y Pérez 2006). Otro formato, se obtiene de las mismas siete evaluaciones, con la diferencia que algunos de los seis observadores pueden ser miembros de la familia (Bisquerra, Martínez, Obiols y Pérez 2006).

Con esta prueba, el sujeto evaluado obtiene una auto-descripción de sus competencias, otra de compañeros y una que le permite comparar las descripciones con su auto-descripción con el objetivo de identificar y poder comenzar con actividades de desarrollo de competencias emocionales. Este test ofrece la ventaja de presentar resultados más realistas que los auto-informes.

Existe otra evaluación similar a la de 360°, desarrollada por Bradberry y Graves (2007) denominada Multi-Usuario, con ella valoran los componentes emocionales de un sujeto por medio de la evaluación que realizan de él sus compañeros de trabajo. Este test es utilizado en ambientes laborales para medir la IE de un grupo, puesto que también los equipos de trabajo son susceptibles de evaluarse en esta inteligencia y observar si cuentan con rasgos e incluso habilidades de IE o si por el contrario requieren desarrollar alguna competencia.

Para concluir el apartado de la evaluación de IE, se requiere contemplar que las evaluaciones de tipo auto-informe reciben algunas críticas, ya que los sujetos que son evaluados pueden manipular las respuestas contestando lo que ellos creen que se espera de su actuación, además de que, en el caso de que las respuestas sean confiables, lo que se obtiene es una estimación de las habilidades de IE y no su capacidad real (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). Sin embargo, se considera que la primera variable se puede controlar hasta cierto punto si el aplicador está capacitado y cuenta él mismo con capacidades de IE que le permitan observar al sujeto y estimar la veracidad de sus respuestas; con lo anteriormente descrito, cabe hacer mención de lo expuesto por los mismo autores sobre la capacidad de percepción emocional, que implica discernir la honestidad de las emociones de los demás.

Con todo lo expresado, si se considera necesario se puede recurrir a las medidas de ejecución, que se considera son más objetivas o incluso la de 360°, que disminuye considerablemente esta crítica, dado que la evaluación se obtiene de varios observadores y no únicamente del sujeto. La investigación en relación a cómo medir la IE no se ha

agotado, por el contrario se requieren otros instrumentos que puedan evaluar a sujetos de menor edad y que se estandaricen y adapten a la población a la que van dirigidos.

2.4 Cómo desarrollar la IE

Una forma de desarrollar esta inteligencia es explicada de forma metafórica por Bradberry y Greaves (2007), existen millones de neuronas que unen el cerebro racional y el emocional, pero en general, las personas suelen tener un simple camino angosto que los une, aunque algunas otras ya adquirieron una gran autopista de varios carriles que les permiten transitar sin dificultad y a gran velocidad las respuestas adecuadas a los estímulos. Y cómo fortalecer este camino, la respuesta es practicando la IE, “cuando se practica la IE, el tráfico fluye suavemente en ambas direcciones (...) cuanto más se piense en lo que se siente, y se haga algo productivo con ese sentimiento, más desarrollada estará la vía (2007, p.15).

Una situación que se observa con mucha regularidad es que tanto los niños como las personas adultas no suelen tener las respuestas adecuadas ante los cientos de estímulos, y por consecuencia reaccionan abruptamente, sin embargo, se sabe que las respuestas adecuadas así como la IE se aprenden y lo que se necesita en ocasiones es mostrarles a los niños que existen otras formas de reaccionar, modelarles otras respuestas y que ellos las practiquen, que tengan oportunidad de ver otras maneras de responder, y con la practica las hagan propias, puesto que mientras más se practique más se aprende y se puede llegar a un punto que responder desde la IE sea parte natural. Se

trata de encontrar habilidades específicas que faciliten respuestas desde la IE ante las situaciones y emociones (Bradberry y Greaves, 2007).

Estos mismos autores sostienen que la IE se puede aprender, lo cual es sumamente consolador puesto que a diferencia del coeficiente intelectual con el que se nace y que no se puede aumentar (se pueden aprender conocimientos y mejorar algunas habilidades, pero no incrementar el CI), la IE si se puede adquirir y/o desarrollar, la IE es una habilidad flexible. Con este supuesto en mente, se justifican las investigaciones de estos autores y otros más que han trabajado y estudiado a la IE.

Otros autores que también explican que la IE se puede aprender son Fernández-Berrocal y Ruiz (2008), sostienen esta es la base de todos los programas que buscan aplicarse en educación y que la enseñanza depende principalmente de la práctica y el entrenamiento. Lo más importante es ejercitar y practicar hasta que las habilidades emocionales se conviertan en las respuestas naturales. Por su parte Basu y Mermillod (2011) explican que la clave para el desarrollo de la IE es educar las dos mentes, la emocional y la cognitiva, poniendo atención en cómo operan para desarrollarlas desde las necesidades de cada una.

2.5 Problemas en contextos educativos asociados a bajos niveles de IE

En los ambientes educativos se encuentran continuamente dificultades en los estudiantes, algunas de ellas han sido detectadas como consecuencia de baja IE en los

alumnos. Apoyado en varias investigaciones empíricas, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) ofrecen un listado de cuatro problemas que se presentan de forma consistente en contextos educativos y que están relacionados con una IE baja.

El primero de estos problemas es una disminución del bienestar y del ajuste psicológico; el segundo está asociado a las relaciones interpersonales, mostrándose en menor cantidad y calidad; el tercer problema se refiere a una disminución en el rendimiento académico y el último es la presencia de conductas disruptivas y que en los estudiantes de mayor edad se asocia al consumo de sustancias adictivas. A continuación se detalla cada uno de estas dificultades.

2.5.1 Bienestar y ajuste psicológico. Los autores mencionados explican que en varios estudios realizados en estudiantes universitarios y de secundaria, se han encontrado una serie de conductas y características correlacionadas con bajas puntuaciones de IE medida con diferentes instrumentos, entre los que se cuentan los trabajos desarrollados por Salovey, Mayer y Caruso entre otros.

Las conductas que se han observado son niveles más bajos de salud mental y física por ejemplo, mayor ansiedad, depresión, baja autoestima, insatisfacción interpersonal, pensamientos repetitivos y negativos, respuestas menos adaptativas al estrés (mayor tiempo para recuperarse de situaciones estresantes e ideación suicida), mayor índice de síntomas físicos. Por el contrario, los que presentan puntuaciones altas de IE están asociados a puntuaciones igualmente altas en salud mental, autoestima, felicidad y satisfacción vital.

2.5.2 Relaciones interpersonales. Esta área, esencial e importante en la vida de los seres humanos, también se ve afectada en las personas con baja IE. Extremera y Fernández-Berrocal (2004) exponen que los alumnos con puntuaciones disminuidas en IE suelen tener menos relaciones interpersonales y que las que tienen son menos satisfactorias que en las personas que tienen altas puntuaciones. Estas características tienen a su vez repercusiones como el que a menores relaciones interpersonales mayor es el impacto negativo de los estresores que se viven a diario, puesto que no hay personas en las que el alumno confíe que lo ayuden a disminuir y/o regular los sentimientos de estrés.

En el área de educación preescolar, Rubin (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) realizó un estudio en dónde recogió reportes y observaciones de los profesores, en la evaluación observó que los niños que eran percibidos como menos agresivos por sus compañeros y que reportaban según sus docentes mayores comportamientos prosociales coincidía con los niños que tenían altas puntuaciones de IE.

2.5.3 Rendimiento académico e IE. Otra área influida de forma negativa en los estudiantes que no cuentan con una adecuada IE es la académica. En este aspecto, es importante señalar una diferenciación entre utilizar la IE como predictor de rendimiento académico y evaluar a los alumnos con alto rendimiento académico en relación a su IE. En el primer rubro de la IE como predictor, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) encontraron resultados un tanto contradictorios entre las investigaciones que revisaron, puesto que unas mostraban resultados positivos a la IE como predictor de éxito académico, mientras que otros investigadores en sus estudios no encontraron relaciones

confiables entre los dos constructos. Sin embargo, estos resultados dicen no ser definitorios, puesto que algunas otras investigaciones sí encontraron correlación e incluso explican que el hecho de no encontrar relación puede deberse a que no se controlaron todas las variables como la personalidad, habilidades cognitivas, el año escolar y el tiempo que dedican al estudio (Parker, Summerfedt, Hogan y Majeski en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Estos autores comentan que en el segundo rubro, que se refiere a los alumnos con muy buenos resultados académicos, sí se encontró relación con puntuaciones altas en varias dimensiones de IE. La conclusión es que además de que hay relación entre altas puntuaciones académicas e IE, esta inteligencia también se suma a los factores predictores del éxito académico y al equilibrio psicológico que a su vez influye en el rendimiento escolar.

2.5.4 Conductas disruptivas. Finalmente, la última área que se ha observado afectada en estudiantes con baja IE es la comportamental; los mencionados autores exponen estudios (Liau et al, 2003; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004; Rubin, 1999, en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) que evidencian menor impulsividad, menos conductas disruptivas y más conductas prosociales en los estudiantes con IE. Con resultados similares, otros estudios realizados en Estados Unidos también en estudiantes, encontraron más problemas de disciplina y de conducta en los adolescentes con baja IE, ya que suelen responden incontroladamente en situaciones estresantes (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009).

En un último rubro, que aunque no impacta directamente a la población de la presente investigación de forma inmediata, si resulta importante mencionar pues es un futuro no ajeno a ellos, es el relacionado al consumo del alcohol, estudios en Estado Unidos comprueban una correlación entre baja IE y mayor riesgo de consumo de alcohol y tabaco (Trinidad y Johnson en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

En contraparte a todas las mencionadas dificultades, es reconfortante saber que por el contrario se pueden encontrar aspectos positivos en los alumnos si se fomenta la IE. Con ello en mente se inicia el siguiente apartado.

2.6 Beneficios de altas puntuaciones en IE

Son muchas las ventajas que se han comprobado en varias investigaciones como resultado de una alta IE. Entre estas ventajas se pueden enumerar más y mejores relaciones sociales, alta adaptación social, mayor ajuste psicológico y físico, mejor bienestar personal, menos estados emocionales negativos, disminución del riesgo de consumir sustancias adictivas legales como el alcohol y tabaco, y también ilegales como drogas, factor protector de ideación suicida y de intentos de suicidio (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, 2006; Fernández-Berrocal y Extremera, 2005, 2009; Ferragut y Fierro, 2012). Detengámonos en ello.

En las mediciones de IE, las altas puntuaciones en los estudiantes favorecían más relaciones sociales y adaptación social, manifestadas en el establecimiento,

mantenimiento y mejor calidad de las relaciones interpersonales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Por su parte, Lopes, Salovey y Straus (2003, 2004, en Fernández-Berrocal y Extremera, 2009) apreciaron las altas puntuaciones sobre todo en el componente de manejo emocional, que muestra más relación con interacciones sociales positivas, lo que promueve en los adolescentes mejor percepción de apoyo de sus padres, calidad en las relaciones con sus pares y apoyo emocional más alto. En otro estudio, Extremera y Fernández-Berrocal (2006) correlacionaron positivamente las habilidades de claridad y reparación emocional de IE con salud mental, altos niveles de vitalidad, mejor rol físico, aventajado funcionamiento social y menores niveles de ansiedad y depresión.

También se ha comprobado que la IE se presenta como un factor protector para el consumo de tabaco y alcohol, debido a que los adolescentes con IE suelen diferenciar con mejor claridad las presiones sociales de los pares y discernir entre sus emociones y las de los demás, además de mayor conciencia de las consecuencias negativas, soportando así la insistencia de los demás al consumo y disminuyendo por ende el riesgo (Trinidad y Johnson en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Fernández-Berrocal y Extremera, 2009).

Un estudio con relevante importancia por los resultados y por la edad de los sujetos investigados, preadolescentes de entre 10 y 11 años, es el de Ferragut y Fierro (2012) que intentaron correlacionar el bienestar personal, un ítem general de felicidad y la IE con el rendimiento académico. En sus análisis encontraron que altas puntuaciones en las escalas de claridad de sentimientos y reparación emocional, de la escala TMMS,

se correlaciona significativamente con el bienestar personal, y con el ítem general de felicidad. Además la escala de claridad emocional se relaciona de forma positiva con la actitud de los niños en la clase.

Estos autores también concluyeron que el rendimiento académico se relaciona positivamente con el bienestar personal. Y se tiene la hipótesis de que el bienestar personal y la IE se vinculan, por lo tanto la correlación directa no se encuentra entre la IE y el rendimiento académico, sino entre la IE con el bienestar personal, que a su vez predice un buen rendimiento de los niños académicamente hablando.

Un aspecto en que la IE contribuye a la adaptación social y académica es facilitando el pensamiento por la autogestión y la motivación (Mestre et al., 2006, en Jiménez y López-Zafra, 2009). Lo anterior es dado porque el trabajo en la escuela y el desarrollo intelectual requieren emplear y regular las emociones para incrementar la concentración, controlar los comportamientos impulsivos y de esta manera facilitar el pensamiento. Otros rasgos más de IE que también promueven el rendimiento académico es la motivación y la autoeficacia, el primero por la capacidad de motivarse a sí mismo y con ello proponerse metas lo que genera patrones motivacionales (González, Valle, Núñez y González-Pienda, en Jiménez y López-Zafra, 2009). La autoeficacia se relaciona significativamente con el rendimiento ya que genera en los propios alumnos creencia positiva de sus capacidades (Guil y Gil-Olarte, 2007, en Jiménez y López-Zafra, 2009).

Reforzando el componente de la motivación, Suarez y Mendoza (2008) indican que esta capacidad lleva a las personas a moverse, a obtener lo que quieren y a continuar haciendo lo que hacen hasta llegar al cumplimiento de su objetivo, al final de la tarea y a lo largo de la vida. Por su parte, Martínez-Otero (2009) explica que la motivación desempeña un papel importante para iniciar y mantener una actividad, por ejemplo el estudiar. Sumado a que los alumnos motivados suelen comprometerse en su proceso de aprendizaje.

Continuando con las aportaciones de la IE se encuentran Bradberry y Greaves (2007) que mencionan como los niños con IE disminuyen el ausentismo escolar y el comportamiento delictivo. Suelen ser socialmente más adaptados, tener mejores calificaciones y a la larga alcanzan un nivel de éxito profesional más alto. Dentro de sus conclusiones remarcan que si algunos niños no cuentan con IE, la pueden adquirir y así mejorar las relaciones con sus compañeros y reducir los deseos de experimentar con el tabaco y el alcohol.

En este tenor, Goleman (2008) también señala que los estudiantes que reciben lecciones en habilidades sociales y emocionales tienen menos propensión a mostrar comportamientos antisociales y de intimidación a compañeros, menos peleas con sus pares y baja propensión a consumir drogas. Simultáneamente muestran conductas opuestas como asistencia a la escuela, disciplina en el aula y mayor gusto por la escuela.

Por todos estos beneficios, es que se concibe de suma importancia que la IE se promueva en las escuelas, dentro de los años preescolares y escolares de los niños. Para reforzar esta importancia se desarrolla el siguiente tema.

2.7 La IE en la educación

El interés por desarrollar la IE en los individuos parte de los beneficios que esta representa a nivel personal, académico y social, además del compromiso que adquiere la educación de formar personas integrales contemplando así tanto los aspectos científicos, artísticos y técnicos como humanísticos (Suarez y Mendoza, 2008).

Se consideran innegables las ventajas de contar con IE además de inteligencia cognitiva, como se ha explicado en párrafos anteriores se puede enumerar brevemente, un desarrollo integral, mayores probabilidades de éxito académico, mejor percepción de salud mental y física, menor probabilidad de padecer depresión, mayor control del estrés y la angustia, mejores relaciones interpersonales que brindan más satisfacción. Además de las evidencias de los beneficios en contextos escolares (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, 2006; Fernández-Berrocal y Extremera, 2005, 2009; Ferragut y Fierro, 2010; Goleman, 2008; Patti y Ferrando, 2011).

A lo anterior se le puede sumar conclusiones como las de Fernández (2008) que sostienen que la educación emocional se debería proponer y brindar durante toda la vida, ya que la manifestación de los sentimientos repercute de manera positiva o negativa

sobre las personas. Entonces, por qué permitir que afecte negativamente si se puede fomentar el desarrollo de las habilidades de IE en las escuelas, ya sea en las áreas curriculares, en temas transversales o incluso en tareas extraescolares.

Sobre las habilidades emocionales, Fernández-Berrocal y Extremera (2009) sostienen que se relacionan con el bienestar de los niños y de los adolescentes, con su funcionamiento social y con la felicidad. Para Basu y Mermillod (2011) el desarrollo del cerebro es muy importante para el crecimiento físico y emocional desde la pubertad hasta que se es adulto joven. Por ello, las experiencias que se vivan en este periodo tienen gran influencia en el desarrollo, si se educa la mente emocional y la cognitiva se pueden tener influencias positivas en al ámbito académico, profesional y personal.

En edades tempranas, el aprendizaje, cualquiera que sea se produce de forma natural, los niños están ávidos de aprender (Ormrod, 2005), imitan las conductas de los adultos con gran facilidad, por ello es imperante el aprendizaje de las habilidades de IE desde edades tempranas. En la infancia y la niñez la IE se aprende con el ejemplo, los niños observan la empatía y aprenden a ser empáticos con sus amigos, también hay que permitirles que sientan sus emociones, puesto que es el primer paso para poder entenderlas (Bradberry y Greaves 2007). El bienestar y el éxito en la vida adulta suele ser una consecuencia del aprendizaje temprano de habilidades sociales y emocionales que promueven la flexibilidad y adaptabilidad para afrontar los cambios vitales (Jiménez y López-Zafra, 2009).

Fomentar la IE en los niños escolares es considerada importante para De la Barrera, Donolo, Soledad-Acosta y González (2012) dado que se encuentran en una etapa evolutiva de crecimiento y aprendizaje que favorece la adquisición de las habilidades de IE. Para ello proponen una serie de estrategias que incluyen el construir una comunidad en la clase, el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de la disciplina. El construir una comunidad en el aula proporciona un clima emocional positivo y relaciones adecuadas entre todos los integrantes, el aprendizaje cooperativo favorece las relaciones interpersonales y el apoyo entre sus miembros, y el desarrollo de la disciplina conlleva reflexionar sobre las conductas adecuadas y las que no lo son, fortalecer las cualidades emocionales y las relaciones positivas.

Promover programas educativos que desarrollen la IE y/o escuelas emocionalmente inteligentes y positivas es la propuesta de Brackett y sus colaboradores (en Fernández-Berrocal y Extremera, 2009), estos ambientes se pueden volver facilitadores de conductas positivas y habilidades de IE, además de ayudar a mantenerlas. Reuniendo la importancia de fomentar la IE las escuelas, contemplando los trascendentes beneficios que ofrece y contemplando la edad de los niños como un factor predisponente, Fernández-Berrocal y Extremera (2009) toman las sugerencias de Clonan y sus colaboradores para enumeran las características que se requiere para introducir estos ambientes facilitadores como lo son un ambiente positivo, ampliar los ambientes naturales y buscar que los aprendizajes positivos se generalicen:

- a. Para establecer un ambiente positivo, se requiere definir en primera instancia que características se quieren promover en los alumnos, es decir, cuáles son los

cambios que se esperan y cómo se medirán estos cambios. A partir de ello se estructura el medio facilitador.

- b. En segunda instancia, es también importante lograr integrar otros ambientes naturales para el niño y que también provean ambientes positivos y facilitadores, por ejemplo la familia, las amistades y si es posible incluso la comunidad. Porque si los contextos con los que tienen contacto los estudiantes no aprueban los comportamientos y habilidades que se quieren fomentar se disminuyen drásticamente las posibilidades de éxito.
- c. Y finalmente, se busca que los aprendizajes positivos se generalicen a los otros ambientes, y se busque la retroalimentación de los cambios, es decir, se espera que en casa se elogien las conductas adecuadas como la amabilidad, relaciones interpersonales cálidas y significativas y de esta forma se realicen también estos comportamientos en los otros contextos.

Para finalizar las recomendaciones de crear ambientes facilitadores que favorecen los comportamientos positivos y las habilidades de IE, estos autores explican que es necesario considerar que el personal que estará en contacto con los alumnos debe estar entrenado para ello, y los criterios en que se respaldara el proyecto deben de estar sustentados por una teoría con base pedagógica y psicológica fundamentada así como por evidencias científicas.

Corroborando esta necesidad, Elias, Tobias y Friedlander (2001) explican en su libro *Educación con inteligencia emocional* que es esperable que las personas a cargo de los niños cuenten con habilidades de IE por dos razones esenciales, son un modelo para

ellos y porque en el contacto diario con los estudiantes se encuentran con una gran cantidad de situaciones que requieren mediación, resolución de conflictos, detectar las emociones imperantes en los demás, promover ambientes que faciliten el aprendizaje socio-emocional, empatía, establecer vínculos, iniciativa, motivación entre otros.

Estos mismos autores ofrecen otra explicación de las necesidades de contar con todas estas competencias, y se encuentra en el hecho de que los niños no quieren en realidad portarse inadecuadamente, ser groseros o impulsivos, sino que en ocasiones no conocen otra forma de conducirse, y lo que se requiere es aprender nuevas formas de relacionarse y actuar, y en la escuela los profesores, y en casa los padres son las personas indicadas para enseñar y facilitar nuevos comportamientos.

En su trabajo de investigación Suarez y Mendoza (2008) exponen la necesidad de que tanto el desarrollo de la IE como de las relaciones interpersonales e intrapersonales requiere un trabajo conjunto de todos los actores de la institución educativa e incluso la familia y que la IE no se adquiere inmediatamente, sino que requiere tiempo, ejercicios, práctica. Por ello en sus conclusiones sugieren el seguimiento de su intervención, capacitar a los docentes en IE y relaciones personales (de esta manera ellos pueden continuar con el trabajo), también mencionan el invitar a los padres de los alumnos a talleres de IE.

Igualmente Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008) señalan que es imprescindible que se forme adecuadamente en IE a los profesores, para ello se requiere que se introduzca en su curricula inicial, pero también en su formación continua. En los

últimos años en España se han incrementado los programas que buscan desarrollar las competencias socio-emocionales, lo que se traduce en incorporar contenidos y profesores que buscan el desarrollo de estas habilidades (Prieto y Hernández, 2011).

En relación a los programas que se han desarrollado para implementar la IE Massari (2011), en su artículo Enseñando IE, explica una propuesta que se está desarrollando en Estados Unidos y que pondera la enseñanza de la IE como el homólogo esencial a la formación académica. Esta iniciativa nació de la preocupación por el incremento de *bullying* en las escuelas con sus respectivas consecuencias, como los son aislamiento social, abusos, críticas, baja autoestima, ausentismo, deserción escolar, bajo rendimiento académico y que ha llegado incluso a suicidios y homicidios; y porque los estudiantes emocionalmente vulnerables y con altos niveles de tristeza son más propensos a ser víctimas del *bullying*.

Este programa lleva el nombre de SEL, por sus siglas en inglés *Social and Emotional Learning*, y propone que con el aprendizaje de cinco habilidades fundamentales (autoconocimiento, autogestión, conocimiento social, relaciones y toma de decisiones responsables) los niños y adolescentes disminuyen sus agresiones e incrementan sus relaciones interpersonales. Lo anterior es el resultado de un estudio en donde encontraron que los estudiantes que estaban en un programa de SEL aumentaban su IE, además de los resultados que muestran como los estudiantes con mayores capacidades socioemocionales agreden menos a los compañeros, no intimidan y dejan de ser espectadores pasivos (Massari, 2011). Weissberg y O'Brien (2004, en Fernández-

Berrocal y Ruiz, 2008) también señalan que estos programas han mostrado resultados muy prometedores en la adquisición de habilidades de IE.

En Inglaterra también se han producido políticas para incluir aspectos y habilidades de IE y hacerlos llegar a los niños por la preocupación de que sus niños y adolescentes estén satisfechos y sean felices, uno de ellos es el movimiento, inspirado en SEL, llamado SEAL (*Social and Emotional Aspects of Learning*) para primaria y secundaria (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

En otro trabajo sobre empatía, impulsividad, afán de aventura y la conducta agresiva en niños escolares de entre 9 y 15 años, Martorell, González, Rasal y Estellés (2009), encontraron que el número de niños que mostraban conductas agresivas o que eran percibidos como agresivos era mayor que en las niñas. Y que los niños que puntuaban altos en empatía coincidía con el grupo de los que eran percibidos como no-agresivos. De lo anterior se puede inferir que los alumnos que puntúan más altos en empatía no suelen presentar conductas violentas hacia los compañeros, aspecto importante si consideramos a esta competencia como parte de las habilidades de IE.

Otro programa que se ha desarrollado para trabajar la instrucción socio-emocional basada en el desarrollo de cinco habilidades, el reconocimiento, entendimiento, etiquetado, expresión y regulación de las emociones es llamado RULER por sus siglas en inglés (Patti, Brackett, Ferrándiz y Ferrando, 2011). RULER parte del desarrollo de estas destrezas en los adultos en los que recae la educación de los niños como los profesores, padres, administradores de la escuela y después en los estudiantes.

Este programa se aplicó y evaluó en un estudio reciente en 62 escuelas con grupos al azar y grupos control, los resultados mostraron que los grupos en los que se implementó el programa RULER mostraban un ambiente de aprendizaje más positivo, mayor respeto a las interacciones, más comportamiento prosocial y menos incidencias de *bullying*, también se observaron mayores niveles de calidez afectiva y conectividad entre profesores y alumnos, los alumnos manifestaron más autonomía y liderazgo y los profesores se centraban más en los intereses de los estudiantes y mostraban menos enfado y frustración que los del grupo control (Reyes, Brackett, Rivers, White y Salovey, en prensa, en Patti, Brackett, Ferrándiz y Ferrando, 2011).

En otro estudio, encontraron que los estudiantes de las clases en los que se aplicaba el modelo RULER tenían mejores calificaciones finales que el grupo control. También se encontró que los alumnos de profesores que aplicaban con calidad el programa tenían mejores puntuaciones en los índices de competencias sociales e inteligencia emocional evaluadas con el MSCEIT (Brackett, Rivers, Reyes y Salovey en prensa, en Patti y Ferrando, 2011), en conclusión, el programa promueve el desarrollo positivo tanto en los profesores como en los alumnos.

A través de estos programas aplicados y evaluados se observa cómo se considera cada vez más importante y necesario desarrollar las competencias emocionales de los profesores, tanto para facilitar el aprendizaje académico y emocional de sus alumnos, como para su propio bienestar y rendimiento laboral (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

En Gran Bretaña, además de la investigación y aplicación de metodologías para desarrollar las habilidades socio-emocionales de los niños, se está atendiendo a la formación de los profesores. Un estudio realizado por Weare y Grey (2003, en Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008) para identificar estas necesidades presenta en sus conclusiones que no es posible que se enseñe una competencia que previamente no se ha alcanzado, ni tampoco enseñar con calidad si no existe bienestar docente, por ello se sugiere que la enseñanza de las competencias no se restrinja únicamente a las escuelas, sino también a los institutos que realizan la formación docente.

En un estudio de tres casos realizado entre España y Estados Unidos de América Lopes, Mestre, Guil, Pickard, y Salovey (2012), explican en sus observaciones como la habilidad de regulación emocional, el conocimiento emocional y las habilidades de IE explican mejor que otros constructos aspectos como la adaptación socio-emocional a la escuela. En oposición, mencionan que los aspectos cognitivos y metacognitivos han sido ampliamente estudiados por muchos años y en numerosos casos pero descuidando el estudio de la regulación emocional a pesar de la evidente y ahora comprobada necesidad de equilibrar el aprendizaje académico con el desarrollo de aprendizajes socio-emocionales.

Estos autores sostienen que los estudiantes que no han aprendido a regular sus emociones, suelen manifestar reacciones emocionales que lastiman a sus compañeros, ya sea con acciones o palabras, afectando así sus relaciones sociales y dificultando por ende la adaptación a la escuela en un primer momento, pero también posteriormente al trabajo

y en general a su vida social. Estas causas inmediatas tienen consecuencias a largo plazo, puesto que son evidencias de incompetencia social y predictores de comportamientos antisociales. Un aspecto más que consideran es, que los alumnos que no controlan sus reacciones emocionales generalmente se vuelven interruptores de la clase, alterando a sus compañeros y a los profesores, provocando una serie de sucesos en cadena que complican la situación en el aula y merman aún más sus relaciones no sólo con sus compañeros sino en ocasiones también con los docentes, y todo ello por la falta de habilidades sociales y de IE como la regulación emocional.

2.8 Integración de los aspectos teóricos

Para hablar de logro académico la IE es tan importante como la cognitiva, juntas favorecen el éxito, para Basu y Mermillod (2011) contemplar la una sin la otra es negligente, el aprendizaje se sucedería de forma incompleta; un analfabetismo emocional provoca problemas familiares, deteriora la salud física, las relaciones sociales. Sin IE se produce un crecimiento incompleto.

Tomando en cuenta la evidencia de los estudios expuestos, que mencionan cómo la IE favorece varias áreas en los individuos, es innegable la necesidad de desarrollar esta inteligencia en los niños, adolescentes, docentes, padres de familia y en general en todas las personas. Para ello, es prioritario introducir programas escolares que integren la IE en su curriculum, en todos los niveles, desde la formación básica hasta la formación del profesorado.

Con esto presente, se requieren programas que se inserten adecuadamente a las necesidades escolares de los niños y favorezcan con ello el desarrollo de algunas habilidades de IE para proveerles a corto plazo mejores relaciones con sus compañeros y mejor aprovechamiento académico y a largo plazo las características necesarias de IE que se vuelven factores protectores que disminuyen el riesgo de realizar comportamientos delictivos, que resistan mejor las presiones sociales y los estresores, contemplando que al favorecer alguna habilidad o habilidades de IE, se provee simultáneamente la posibilidad de que se desarrollen las otras habilidades de esta inteligencia (Bradberry y Greaves, 2007).

Como explican Extremera y Fernández-Berrocal (2004) se ha comprobado en varias investigaciones que la IE provee habilidades que previenen contra el riesgo de ingerir sustancias, que aumentan las relaciones interpersonales, los niños muestran más conductas prosociales y manejan mejor el estrés, por todos estos beneficios sugieren que se contemple en los ambientes educativos y que las escuelas además de contemplar los aprendizajes cognitivos también incluyan el modelar, propiciar y enseñar habilidades de IE, lo anterior porque se considera que no es suficiente con solicitar que se enseñe en casa, las escuelas también pueden sumar esfuerzos como parte de programas psicopedagógicos, la psicología también podría contemplar la IE como parte del desarrollo del ser humano, pensando en su bienestar.

En la presente investigación se intentó considerar todos los beneficios mencionados en páginas anteriores como antecedentes favorables, se concibe el modelo de Mayer y Salovey con suficiente sustento e investigación que lo respalda además de

los instrumentos que se han creado para valorar las habilidades. Así, se piensa prioritario buscar el desarrollo de todas y cada una de las capacidades tanto en los niños como en el personal a su cargo, padres, docentes, administrativos, aunque por la estructura del proyecto no se pueda incluir en este momento a todas los personajes, se puede contemplar para futuras investigaciones y/o aplicaciones.

Por lo anterior, se contempla como sustento teórico básico la descripción que Fernández-Berrocal y Extremera (2005) realizan del modelo, específicamente las habilidades de percepción emocional, facilitación, comprensión y regulación. Sin embargo, no por ello se dejan de lado las implicaciones del modelo de Goleman que describe en función de capacidades y rasgos, puesto que todos también resultan trascendentales y se consideran importantes para el desarrollo integral del ser humano, desde esta postura, la IE es la base de muchos beneficios, tomando en cuenta las capacidades de este modelo (de Goleman, Boyatzis y Mckee) se pueden enumerar algunos de los aspectos positivos como posibles de obtener:

Con IE se es lo suficientemente empático para trabajar con otras personas como en las profesiones que requieren permanente contacto interpersonal (medicina, psicología, docencia), se es autogestor para mediar, adaptado para poder establecerse y triunfar en diferentes ambientes, se genera la confianza en sí mismo y la valoración adecuada para creer en las propias capacidades y salir adelante en las eventualidades, se adquiere la conciencia de la organización para ser eficiente, la autoconciencia emocional para diferenciar las emociones propias de las demás y usarlas en beneficio de todos, el

liderazgo inspirado para dirigir positivamente, el trabajo en equipo y colaboración para poder establecer proyectos comunes, concluirlos e inclusive llevarlos al éxito.

Para concluir esta capítulo se considera importante reflexionar sobre una conclusión de Fernández-Berrocal y Extremera (2009, p 105) “Es trascendental que los educadores nos arriesguemos de forma inteligente en esta aventura colectiva hacia una escuela positiva en una sociedad más feliz”.

Capítulo 3

Método

Las actividades que se realizan requieren, para su éxito, una gran medida de planeación, estructuración y procedimiento; y aún más si se trata de un proyecto de investigación. Por ello, en este capítulo se pretende dar a conocer cada uno de los pasos que influyeron en la ejecución del mismo, es decir, el enfoque metodológico.

El presente apartado se divide en los principales referentes que corresponden al método elegido. Se encuentra al inicio la descripción de la metodología deteniéndose en la descripción de sus características y el porqué de su elección. Posteriormente se explica el método utilizado, detallando la población con la que se trabajó y los instrumentos seleccionados como herramientas de medición. Tomando en cuenta la importancia del procedimiento para el desarrollo positivo del proyecto, se presentan las fases de la investigación, desde su inicio hasta la elección de la estrategia con la que se analizan los datos. De esta forma, se comienza el recorrido por el presente capítulo.

3.1. Enfoque Metodológico

Para realizar un proyecto de investigación es necesario utilizar una metodología, es la estructura que le da forma, que guía el proceso y que permite obtener los datos que llevarán a responder la pregunta de investigación. En el caso del presente estudio, se toma como referente el enfoque cualitativo, que se caracteriza por ser inductivo,

descriptivo, fenomenológico y orientado a comprender y profundizar en el objeto de estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Este enfoque metodológico es elegido por el tipo de información que ofrece en cuanto a detalles y riqueza, porque permite la interacción con los sujetos, e ir construyendo la realidad a partir de la inmersión con el objeto estudiado, además por ser una perspectiva que busca mejorar la situación, el fenómeno y/o el lugar en que se lleva a cabo la investigación (Valenzuela y Flores, 2012). En otras palabras lo que busca es interactuar con los sujetos para descubrir su realidad y a partir de ella plantear la solución o soluciones que pueden llevar a los participantes a mejorar su situación, el contexto en el que se desenvuelven y coadyuvar en su desarrollo integral.

Dentro de las características del paradigma empleado, se considera la riqueza de información, la cual, los autores referidos consideran como el producto que resulta de la capacidad del investigador en relacionarse con el fenómeno a investigar, para de esta manera percibir y participar en la obtención de datos que conformarán los resultados del estudio. Lo que ofrece una gran fuente de detalles que provienen de las observaciones, entrevistas y documentos. Por ello, esta inmersión implica tener contacto con los sujetos, escuchar sus palabras, ver sus acciones y relaciones y así obtener la información que llevará a plantear las soluciones, en este caso el desarrollo de habilidades de IE.

En esta metodología, el investigador se vuelve un observador inquisitivo, exhaustivo, que se acerca al objeto de estudio con mente abierta y cuidadoso de recoger todos los detalles relevantes que le conciernen al proyecto. Por ello se convierte en un

instrumento importante dentro del proceso de investigación, junto con los participantes, que se ven directamente beneficiados de las estrategias que se plantean y ejercen para apoyar en la solución de su problemática actual. Así, la inmersión en un salón de clases implica objetividad en la recolección de datos, relaciones positivas y profesionales con los alumnos, teniendo en cuenta las características éticas que rigen las relaciones en un proyecto de investigación.

Finalmente lo descriptivo del enfoque metodológico permite expresar también una riqueza de información, puesto que podemos saber más de los participantes, del ambiente en que se desenvuelven y de todos los demás partícipes (Valenzuela y Flores, 2012).

3.2. Diseño de la investigación

Sobra decir que el diseño es la guía para llevar a cabo la recolección de datos. Y como se mencionó en los párrafos anteriores, la propuesta metodológica para realizar esta investigación es la cualitativa, con un diseño de investigación-acción práctica ya que se buscaba no sólo entender la realidad de los sujetos del estudio y participar con ellos en la recolección y análisis de datos, sino que además se pretendía mejorar su situación. En otras palabras, se investigó qué significados le dan a sus vivencias para a partir de ahí poder ofrecer soluciones y tomar las decisiones que se requieren para generar un cambio (Valenzuela y Flores, 2012).

En este mismo tenor Hernández, Fernández y Baptista (2010) explican que el diseño de investigación-acción práctico se enfoca más a una práctica local y se centra en el desarrollo y aprendizaje de los participantes así como en la implementación de un plan de acción para resolver la problemática que se ha detectado y que se quiere cambiar. Lo anterior es justamente lo que se plantea en este proyecto, puesto que la problemática a resolver se da en un contexto local, en este caso un grupo de niños de una escuela primaria particular y lo que se intentó es resolver las dificultades de interacción que se suscitaban entre los niños, con el objetivo final pero primordial de que aprendieran el manejo y control de las habilidades de IE.

Para aplicar este diseño se siguieron los pasos que conforman los ciclos de la investigación-acción, los cuales corresponden a detectar el problema y clarificarlo, la formulación de un programa para resolverlo, implementación, evaluación y retroalimentación (Sandín, 2003 en Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Estos ciclos se desarrollan en un proceso de “espiral” que conlleva una constante revisión del plan de acción y de los datos que va arrojando para ajustar el programa y la implementación que se está efectuando.

Ahondando en el proceso de ciclos, Hernández, Fernández y Baptista (2010) explican la investigación-acción en cuatro momentos; en el primero se detecta el problema, en el segundo se elabora el plan, en el siguiente se implementa, y en el cuarto se realiza la retroalimentación. El proceso de la presente investigación se desarrolló siguiendo este modelo; en el primer ciclo, se detectó el problema a partir de una inmersión inicial en el ambiente para poder realizar el planteamiento, se recolectaron

algunos datos sobre la situación y las necesidades de la institución. En el segundo ciclo se elaboró el procedimiento consistente con los objetivos y que describe las estrategias, los recursos y los tiempos en que se efectuó (apéndice E).

Posteriormente en la tercera fase se implementó el programa, para ello se puso en acción, y simultáneamente se recolectaban datos para evaluar el estado de esta implementación y revisar así sus efectos, con esta información el paso siguiente consistía en decidir si se continuaba con el taller como estaba planeado o si se realizaban modificaciones para ajustar todo o alguna parte y seguir implementando. Al ejecutar esta tercera fase, después de cada sesión se evaluaba la atención, el comportamiento de los niños y si se observaba comprensión de los ejercicios con la intención de obtener información que indicara si se requería modificaciones o no.

Finalmente, en la última etapa se volvió a recolectar datos que permitieran realizar otra evaluación del plan; y con ello, poder tomar decisiones sobre la implementación y el proyecto en general. Es decir, se podrá decidir si será conveniente seguir aplicando otra etapa, aumentando las sesiones del programa o si se concluye, si es necesario un nuevo diagnóstico o un receso para después volver a repetir alguno de los ciclos.

3.3. Método de Recolección de datos

En el siguiente apartado se exponen las características del Método de Recolección de Datos como factor esencial en el proceso ejecutivo de la investigación; para exponer

un mejor orden y control de los elementos presentados, se dividirá en los dos siguientes aspectos: los participantes y los instrumentos, señalando la justificación de su inclusión.

3.3.1. Participantes. La selección de las unidades de análisis para esta investigación se basa en la clasificación de conveniencia según la explicación que ofrecen Valenzuela y Flores (2012). Este tipo de selección responde a los criterios de conveniencia de tiempo, localización, disposición y económica. En referencia al tiempo, se seleccionó porque dado la naturaleza del estudio no se cuenta con el tiempo para realizar una investigación a gran escala ni en situación comparativa con otros centros educativos, sumado a los pocos recursos económicos disponibles.

El centro educativo se eligió, por encontrarse accesible geográfica y laboralmente, ya que es una escuela que se ubica en la misma localidad que el investigador. En cuanto a su disposición, la escuela cuenta con apertura para la realización del proyecto, además de la necesidad de una visión ajena a las dificultades que presentan los alumnos en ese momento (apéndice K). Al entrevistar a los directivos, coincidieron en que el grupo de tercero de primaria mostraba en ese periodo circunstancias atenuantes en cuanto a las relaciones interpersonales entre los compañeros y tanto coordinación de primaria como docentes concordaban que esta situación comenzaba a influir negativamente en el rendimiento de algunos alumnos por lo que requería una intervención. Así, se tomó la decisión de elaborar un taller que fomentara la IE de los niños y que pusiera énfasis en las relaciones sociales. Por todo ello se puede hablar de cierta sincronía que redundó en la elección de los participantes.

Estos participantes conforman un grupo de 26 niños de tercero de primaria con edades de entre 8 y 9 años, distribuido equitativamente en género en 13 niños y 13 niñas. Clase socioeconómica media, con papás en su mayoría profesionistas, con nivel de estudios de licenciatura o equivalente y una minoría con nivel académico de posgrado. El grupo es descrito por la coordinadora de primaria como entusiasta y participativo en su mayoría.

3.3.2 Instrumentos. Las herramientas de medición elegidas para este proyecto cumplen con las condiciones de la metodología cualitativa, por la manera en que se acercan al contexto que se estudia y la forma en que ofrecen descripciones. Estas herramientas son la observación, la entrevista y el diario del investigador. Dentro de los instrumentos que se utilizaron se encuentra también el sociograma, explicado con más detalle a continuación y las calificaciones académicas de los niños.

3.3.2.1. Observación. Este instrumento consiste en la recolección de datos en situaciones observables a través de un conjunto de categorías y subcategorías (Valenzuela y Flores, 2012), en la investigación cualitativa requiere adentrarse a profundidad a la situación social que se estudia y sostener un papel activo y una constante reflexión, sus propósitos varían dependiendo de las necesidades del proyecto, pueden ser el explorar un ambiente, realizar la descripción de un contexto, identificar el problemas y crear hipótesis para estudios futuros (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Para ello es importante considerar los elementos que se requiere observar dependiendo de los objetivos del estudio, como el entorno físico, el ambiente social y humano, las actividades que realizan los sujetos ya sea de forma individual, en equipo o

colectivas, los utensilios que utilizan para estas actividades, el retrato de los sujetos y/o los hechos relevantes (Anastas; Esterberg; Rogers y Bouey; Willig, en Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Estos elementos se convierten, dependiendo de los objetivos y la pregunta de investigación en las unidades de análisis.

En este proyecto se utilizó la observación para obtener información directa de los participantes, para ello se registraron las conductas y verbalizaciones en el contexto natural en el que se desenvuelven los niños previo a la intervención y durante el tiempo en que se llevó a cabo el taller. Se eligió por la edad de los sujetos, ya que se evaluó la posibilidad de realizar entrevista con ellos y se concluyó que implicaba un riesgo por el sesgo de su visión y la desventaja de que al inicio de las intervenciones no conocían al entrevistador lo que podría mermar el rapport necesario para que se desarrollaran de forma natural y emitir respuestas veraces. Por todo ello se concluyó que observar sus interacciones ofrecía información más confiable.

Así, en un primer momento se realizaron observaciones pasivas, con el objetivo de estar presente en el salón de clases, interactuando lo menos con los niños para lograr identificar de la forma más natural posible sus interacciones. Estas observaciones fueron al inicio semi-estructuradas, enfocadas a la recolección de datos relacionados con las interacciones sociales e indicadores de IE que ayudarán a la elaboración del plan de acción.

Posteriormente, durante el taller, se realizaron observaciones activas dado que se estaba interactuando con los niños, y estructurada porque se buscaba recoger

información precisa sobre el objeto de estudio, es decir, se prestaba especial atención a las expresiones emocionales de los niños y a sus interacciones con los compañeros por referirse a las variables localizadas en los objetivos de la investigación (apéndice A).

3.3.2.2. Entrevista. Es un instrumento que utiliza la comunicación verbal (en su mayoría) para obtener información, se realiza entre un entrevistador y un sujeto llamado informante que puede ser también participante en el proyecto. En la investigación cualitativa la entrevista tiene como característica ser flexible y dinámica, de corte semiestructurado o no estructurado y de preguntas abiertas. La modalidad semiestructurada consiste en tener una lista de los temas que se van a abordar y las preguntas que se busca responda el entrevistado, pero con la atenuante de la flexibilidad en la secuencia y el tiempo para permitir que el informante desarrolle y exprese las ideas sobre los tópicos que se le cuestiona (Valenzuela y Flores, 2012). Preguntas abiertas se refiere a que las respuestas a cada pregunta no están dadas con anticipación, sino que se le permite y exhorta al que responde expresarse libremente.

En el presente proyecto se utilizaron dos tipos de entrevistas, inicialmente abierta y posteriormente parcialmente estructurada. La entrevista abierta se eligió al dirigirse con la directora del plantel, para brindar la posibilidad de que ella expresara la situación de su institución y encontrar alguna circunstancia en la que permitiera realizar el proyecto de investigación. Por lo tanto esta entrevista no contaba con preguntas redactadas previamente sino sólo con un guion para orientar la temática hacia la posibilidad de trabajar con algún grupo de su institución.

La entrevista parcialmente estructurada se realizó después de la entrevista abierta y estaba dirigida a la coordinadora de primaria y a las docentes al frente del grupo de tercero de primaria. El tiempo para realizarla era inicialmente abierto y culminó en interacciones de 30 minutos con cada docente. La entrevista contaba con 11 preguntas abiertas y con la flexibilidad para adicionar algunas si se consideraba necesario; el motivo era poder recabar información histórica en relación a la situación que se presentaba en el salón y que arrojara datos sobre el nivel de percepción emocional de los niños y las características de sus interacciones, por ello era necesario tener un guion que orientara la entrevista al objetivo de la investigación.

Dicho guion consistió en una pregunta introductoria para permitir al personal de la escuela explicar la problemática que observaban en el grupo, posteriormente se indagaba sobre las relaciones interpersonales con la pregunta dos. Las siguientes interrogantes se orientaron a la exploración de aspectos emocionales desde la identificación con la pregunta tres y cuatro, la expresión emocional con la cinco y seis, la identificación y expresión de las emociones en los demás con las preguntas siete, ocho, nueve y diez. Y las últimas cuestiones permitían el cierre y aumentar alguna interrogante resultante de la secuencia de la conversación (apéndice B).

3.3.2.3. Diarios. Como parte de los documentos, se utilizó un diario de campo del investigador donde se relataron las observaciones realizadas en cada una de las siete sesiones de 50 minutos, las percepciones y conclusiones procedentes del desarrollo de las actividades y de las intervenciones de los niños. Este diario fue realizado con la intención de recabar la mayor información posible relacionada con las intervenciones de

los niños referidas a su percepción y asimilación emocional. Para ello constaba de dos secciones, una inicial dónde se anotaban de forma narrativa los sucesos de cada parte de la sesión y otra, más estructurada donde se indicaba qué niños mostraban las características de las unidades de análisis, es decir, como ya se indicó las que conciernen a su percepción y asimilación emocional.

3.3.2.4. Sociograma. Es un instrumento que permite evaluar las situaciones de grupo en un momento particular (Valenzuela y flores, 2012), a pesar de tener un corte un tanto cuantitativo se eligió porque permite obtener una fotografía de las relaciones que mantienen los sujetos en la clase, interacciones que pueden escaparse a la vista de un observador, sobre todo si es ajeno al salón de los niños.

El objetivo del sociograma es contar con un diagrama de las predilecciones de los niños en cuanto a compañeros de juego y de trabajo académico y conocer también con cuales compañeros no les gusta compartir estos espacios, es decir, cuáles compañeros son excluidos en las situaciones académicas y recreativas. Al final de la intervención que se realizó con los niños, se aplicó el cuestionario para conocer si existen diferencias en sus elecciones y si el número de niños excluidos se mantiene, aumenta o disminuye en relación a lo expresado por las docentes.

El sociograma es un instrumento que en su generalidad consta de cuatro preguntas que permiten conocer las predilecciones que tienen los sujetos que conforman un grupo. Durante la investigación se aplicó de forma estándar pidiéndoles a todos los niños que participaban en el estudio que respondieran las interrogantes.

Por lo tanto, en este cuestionario se les pidió que escribieran el nombre de tres compañeros en orden de importancia para cada ítem, el primero referente a los compañeros con los que le gustaría jugar, el segundo a los compañeros con los que le gustaría trabajar, en el tercero se le solicitaba que escribiera el nombre de tres compañeros con los que no le gustaría jugar y en el último que señalara con quienes no le gustaría trabajar (apéndice C). Con la información que se obtienen de sus respuestas, se realizan diagramas que permiten observar con claridad cómo se encuentran interactuando los niños y cuáles son sus predilecciones en los momentos cercanos a la aplicación.

3.3.2.5. Calificaciones Académicas. Finalizando con los instrumentos, se consideraron las calificaciones académicas de los niños para contrastar los promedios que obtuvieron previo al taller y los que alcanzaron posterior a la intervención. Para ello se solicitó a la escuela el acceso a las notas que asignan las docentes al finalizar cada bimestre; de tal forma que se compararon las calificaciones correspondientes al cuarto bimestre con las del quinto y último bimestre de su ciclo escolar. Es relevante señalar, que estas notas que se asignan a los niños son independientes de la investigación y no se tuvo injerencia alguna en ellas, son de corte principalmente académico aunque las docentes, para la asignación del número consideran algunos elementos formativos como la participación de los niños, su dedicación a las tareas asignadas tanto escolares como las que realizan en casa y algunos otros aspectos conductuales que les son requeridos a los niños como parte de su formación escolar.

3.4. Fases de la investigación

Un proyecto es una sucesión de pasos que suelen iniciar con una aproximación a la realidad o problemática de un contexto particular, de esta forma se inicia con un diagnóstico. Esta y las siguientes etapas se diseñaron basándose en el modelo sugerido por Hernández, Fernández y Baptista (2010) para los métodos de investigación-acción, cada una de ellas se explican a continuación.

3.4.1. Diagnóstico. La realización de un proyecto requiere clarificar qué es lo que se quiere lograr y cómo, para ello es necesario elaborar un análisis que arroje la información suficiente para cristalizar la intervención, con esto en mente y para realizar la presente investigación se inició con una entrevista a la directora del plantel, obteniendo sus observaciones sobre las dificultades que presentaban los niños de tercero de primaria en cuanto a sus relaciones interpersonales, lo que provoca faltas de respeto entre ellos y exclusión de algunos miembros. Con esta información se planteó como constructo que la adquisición por parte de los niños de habilidades emocionales repercutiría favorablemente en sus relaciones; tomando como referente los resultados de algunos estudios que exponen que con una alta IE los estudiantes mejoran sus relaciones interpersonales obteniendo mayor satisfacción de ellas y también favoreciendo su adaptación social (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; 2006; Fernández-Berrocal y Extremera, 2009; Ferragut y Fierro, 2012; Lopes, Salovey y Straus, 2003).

Posteriormente en el mes de marzo, se realizó otra entrevista a la coordinadora de primaria, donde se encontraron puntos de coincidencia en la percepción de las relaciones

de los niños, pero especificando cuáles eran los alumnos que se encuentran aislados y cuáles son los que promueven críticas a los compañeros. Con esta información en el mes de marzo y abril se comenzó a realizar el plan de acción, un programa que favorece la adquisición de habilidades emocionales en los niños.

3.4.2. Diseño del plan de acción. El programa que se trabajó con los alumnos se estructuró en base a el libro *Educación emocional* de Renom (2007), algunas actividades también se inspiraron en el libro de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI, 2008) combinadas con las necesidades específicas de los niños y la escuela, teniendo siempre presente el objetivo de que los participantes adquirieran un mayor conocimiento de las emociones, iniciando con las propias y añadiendo las de los demás. Lo anterior se sustenta en la explicación de que la conciencia emocional, que incluye la percepción y la asimilación, es la base del proceso emocional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005; Renom, 2007) y por lo tanto la fundamental para iniciar en el entrenamiento de la IE.

El plan de acción se desarrolló en siete sesiones de 50 minutos, se impartieron semanalmente durante los meses de mayo y junio del 2013. En el apéndice B se puede observar con detalle como se asignan y distribuyen cada una de las actividades dentro de cada sesión, las instrucciones para cada tarea, el desarrollo, material requerido, tiempo y objetivos.

3.4.3. Ejecución del plan de acción. El programa de IE se comenzó a aplicar el 3 de mayo de 2013, con una frecuencia semanal. El horario asignado fue al iniciar la

jornada escolar de los niños los días viernes. Previo a cada sesión se preparó el material necesario que se especifica en el desglose de actividades. Al término de cada intervención el facilitador contó con un tiempo designado para tomar notas de las observaciones e intervenciones de los niños y retroalimentar la sucesión de actividades.

3.4.4. Evaluación. Se realizaron evaluaciones en dos momentos, al finalizar cada sesión y al término del programa. Al concluir la intervención semanal se realizaba una valoración para estimar si los niños se integran e involucran en las actividades, si entienden las instrucciones y si comienzan a comunicarse con vocabulario emocional. A partir de la valoración se consideraba si era necesario realizar modificaciones o continuar con la planeación original.

Las evaluaciones semanales se realizaban a partir de las observaciones efectuadas en cada sesión de las relaciones e interacciones de los niños, y de los resultados obtenidos con los productos que ejecutaban durante las actividades. Estas observaciones se registraban en una lista de cotejo (apéndice D) y en el diario del investigador. La evaluación final se realizó reuniendo las observaciones de cada sesión, analizando los comentarios de las observaciones y los productos de los niños.

3.5. Estrategia de análisis de datos

Para el análisis de los datos, en un primer momento se describieron los resultados recabados agrupándolos por el instrumento del que derivan, y en un segundo momento

concentrando la información por categorías, triangulando las entrevistas con las observaciones y posteriormente las observaciones estructuradas con los resultados del sociograma y las calificaciones académicas de los alumnos.

Como parte de las observaciones se revisó el vocabulario emocional de los niños, para detectar y analizar si se realizaron cambios o no.

El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando la codificación sugerida por Valenzuela y Flores (2012) y por Hernández, Fernández y Baptista (2010), que consiste en la transcripción de las entrevistas y observaciones, realizar una lectura de ellas para anotar los códigos que emergen de cada respuesta e instrumento y las categorías que van surgiendo. Posteriormente se realizan otras lecturas para confirmar la codificación y categorías y confirmar que no se esté obviando u omitiendo información.

En particular con los resultados del sociograma, se realizaron diagramas que muestran de forma gráfica las respuestas de los participantes y que permiten observar las elecciones que hacen de sus compañeros de grupo y los niños que no reciben selecciones.

De la suma de los resultados recolectados con los instrumentos expuestos hasta aquí, se procedió a su agrupación por categoría y a su análisis, aspectos que se explican de forma detallada en el siguiente capítulo.

Capítulo 4

Análisis y discusión de resultados

¿Qué es un proyecto sin resultados? Un esfuerzo realizado sin concreción, un cúmulo de información que puede quedarse relegado poco a poco al olvido, por ello la importancia de este apartado data de presentar de forma ordenada y analítica los productos que se fueron obteniendo a lo largo del taller de IE efectuado con los niños de tercero de primaria de una escuela particular en la ciudad de Morelia, Michoacán.

Con esto presente, en este capítulo se muestran en primera instancia los resultados obtenidos de la recolección de datos, que tuvo efecto a través de entrevistas a las docentes, observaciones de las conductas que presentaban los niños relacionadas con las categorías de la IE y el programa de IE estructurado con este objetivo. En el siguiente apartado del capítulo se exponen la categorización y el análisis de resultados derivados de las categorías encontradas en el estudio.

Recordando que la pregunta de investigación que guía este proyecto es ¿de qué manera influye la implementación de un taller de IE en el desempeño académico y las relaciones interpersonales en niños de tercer grado de primaria? Se inició el proyecto entrevistando a la directora general del plantel, a la coordinadora de primaria y finalmente a las docentes de grupo, con el propósito de detectar cuáles eran dentro de la visión escolar, las necesidades de estos niños. Por medio de este proceso se encontró que la constante reportada por los adultos que se relacionan de forma directa e indirecta con

los alumnos es dificultades en sus relaciones interpersonales y que suponen se encuentran mermando su aprovechamiento académico.

Con estos datos, como ya se mencionó en el capítulo anterior, se elaboró un taller con el objetivo de fomentar la IE en los niños y el propósito final de que ello los llevara a mejorar sus relaciones con los compañeros y su desempeño académico. Para esto, se trabajó dentro del marco de la investigación acción de la metodología cualitativa.

4.1 Presentación de resultados

Los datos obtenidos se recolectaron a través de entrevistas, observación participante e interacción con los niños dentro del taller, por medio del sociograma que respondieron y la comparación de sus calificaciones académicas. A continuación se exponen estos datos en un apartado separado para cada instrumento para facilitar su presentación y análisis.

4.1.1 Resultados de las entrevistas. Las entrevistas realizadas a la coordinadora de primaria y a las docentes de los 26 alumnos que conforman el grupo de tercero de primaria ofrecen información del panorama que se manifestaba en el salón de clases y en los recesos entre los niños. Los datos son presentados siguiendo el orden de las preguntas realizadas. Lo que se lee en las respuestas es que las profesoras consideran que previo al taller hay algunos niños que tienen conciencia de su percepción emocional y algunos lo expresan, pero no espontáneamente, sino que ellas tienen que fomentarlo y abrir espacios facilitadores para ello (Tabla 1 y 2).

También se puede apreciar que perciben que hay niños que no identifican sus emociones y más aún que no hablan de ellas. Sobre el aspecto de identificar la emoción en los compañeros, ofrecen respuestas similares, en cuanto a que algunos niños las identifican y las mencionan y otros no, pero siempre en espacios propicios, no recuerdan situaciones en dónde se haya dado de forma espontánea. Estos datos se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 1
Resultados de las entrevistas (1ª parte)

Pregunta	Coordinadora de primaria	Docente A	Docente B
a) Considera que los niños pueden identificar sus emociones	Sí, hay varios que pueden, pero hay otros que no.	Sí, hay algunos que si hablan de lo que sienten.	Sí, quizá no todos, pero algunos sí, se ve en sus caras o en su comportamiento y además a veces lo dicen, lo que sienten, pero no creo que lo digan en el momento sino después.
b) Puede ejemplificarlo	En el saludo que hacen en la mañana y en las asambleas... escuchas que sí te dicen algunos lo que sienten.	Cuando están en asamblea algunos sí dicen cómo se sienten, por ejemplo enojados porque sucedió algo. O que se les ve enfadados o contentos y a veces saben que están así, aunque puede ser que a veces no sepan que están sintiendo y sólo andan como enojados.	Como una niña que no hablaba porque se siente molestanda, u otro niño que su mamá está enferma y continuamente dice que se siente preocupado o triste. Y nosotros los vemos contentos o enojados o tristes o cansados.
c) Considera que pueden hablar fácilmente de lo que sienten	Algunos... pocos, otros no.	No todos los niños, algunos y dependiendo del momento, por ejemplo en las asambleas. Pero no creo que digan todo lo que sienten, por ejemplo casi nunca dice que están tristes o que les dolió lo que les sucedió, como que sólo si es algo que les molesto.	Sólo algunos, yo creo que son los que si se llevan bien o que tienen un grupito en el salón, ellos hablan más.

Tabla 2
Resultados de las entrevistas (2ª parte)

Pregunta	Coordinadora	Docente A	Docente B
d) Puede brindar ejemplos	Cuando hay un problema y te dicen cómo se sienten o se sintieron cuando alguien hizo algo que los molestó y si te dicen mal, o triste o enojado... Cuando el ambiente es propicio, pero no espontáneamente frente al grupo.	Hay un niño que si dice constantemente cómo se siente (triste y preocupado)... Pero sólo él, los demás sólo si es algo de enojo o que los molestaron, pero no todos, creo que sólo los que se sienten seguros dentro del grupo.	Sí, como los niños que tienen un grupo de amigos, más algunas niñas. Y cuando hacen peticiones en las asambleas.
e) Ha observado que pueden identificar lo que sienten sus compañeros	Sí, sobre todo algunos, más las niñas, aunque hay algún niño que si es atento y sensible a los demás.	Algunos sí	Yo creo que algunos si se dan cuenta.
f) Recuerda alguna situación que lo ejemplifique	Sí, en las asambleas cuando se resuelve alguna situación del grupo y se les pregunta si saben que creen que sintió el otro.	Cuando ha habido algún problema en el grupo y se habla con los niños y entonces les preguntamos qué sienten y cómo creen que siente la otra niña, entonces algunos si dicen que enojada o triste o molesta.	Cuando les preguntamos si imaginan cómo se siente el otro, entonces responden y dicen algún sentimiento que creen que siente el otro niño, y además yo creo que si es acertado, que si es lo que sintió
g) Considera que los niños pueden hablar de lo que sienten sus compañeros	Algunos, hay un niño que si te puede decir que cree que sintió el otro, también algunas niñas.	Algunos niños y solo a veces y también las niñas... en las asambleas o cuando ha habido un problema y hablamos con los niños, y ellos logran decir como creen que se sintió el otro.	Sólo a veces, o como que si se dan cuenta de que el otro está bien o que está triste, pero no lo dicen... hay otras niñas que si son más sensibles y creo que si hablan o han hablado de lo que sienten los compañeros.
h) Algo que le gustaría agregar		Hay algunos niños que molestan más a sus compañeros, inclusive un niño cuando otro esta triste, enojado o algo así va y le dice algo que lo altera más, otro niño que es muy poco tolerante y cuando hablan los demás interrumpe.	Pues que si necesitan aceptar que todos son diferentes y que no deben molestarlos o excluirlos y dejarlos afuera.
i) A qué se refiere con los		Hay dos niñas (número 20 y 22) que son constantemente	A las dos niñas que no integran en sus juegos, no las

niños no se aceptan entre ellos

relegadas o rechazadas, que las otras niñas del salón no juegan con ellas, bueno ni los niños.

invitan, al contrario... y el niño (16) no se lleva casi con nadie de los niños.

4.1.2 Resultados de las observaciones. Durante el proyecto de investigación se realizaron dos tipos de observaciones, una semi-estructurada previa a la intervención y otra durante todo el taller de IE. En la observación semi-estructurada se encontraron algunas conductas de los niños durante una clase de español, éstas son descritas a continuación:

- Un niño (número 8) levanta la voz entusiasmado de encontrar una respuesta al ejercicio que realizaba.
- Otro lo imita al encontrar otra respuesta (número 2).
- Un niño se mostró renuente a pasar al frente cuando la docente se lo indicó.
- Un grupo de niñas no responden a los comentarios de una niña.
- Otra niña deja su lugar y se acerca a algunos compañeros y observa que hacen, se sienta cerca de ellos, les comenta algo, ellos no responden, ella se va a otra mesa con otros compañeros y repite la conducta (acercarse, observar, comentar, retirarse) (niña número 20).
- Un niño realiza un comentario que molesta a un compañero, y un momento después comenta otra cosa y el compañero se ofusca aún más, las maestras intervienen pidiéndole que guarde silencio.
- Una niña (número 22) se encuentra trabajando sola, aunque la instrucción de la docente fue que trabajaran en parejas.

A lo largo del taller de IE se realizaron observaciones activas en cada una de las sesiones, con especial atención al momento del saludo y de la realización de las actividades programadas y con énfasis en los componentes emocionales, los resultados de ellas se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 3
Observaciones realizadas durante el taller de IE (1ª parte)

No.	Actividad	Observaciones
1ª sesión	Saludo	La mitad de los niños del salón saludaron diciendo un estado corporal (cansado, desvelado, hambriento, con sueño...) en lugar de una emoción (feliz, triste, enojado, sorprendido o avergonzado), y cuando se esperaba que respondieran alegría dijeron contento. Además demoraban en decir su emoción.
	Desarrollo de la actividad	Una niña (22) llegó unos segundos después a sentarse y no encontró lugar, cuando se les indicó a los niños que se recorrieran un poco para dejarle espacio nadie se movió voluntariamente; las docentes tuvieron que indicar específicamente a los niños que era oportuno mover. Cuando tenían que mencionar la emoción del cuento, los que respondieron (seis niños) mencionaban acertadamente de qué emoción se trataba: miedo, sorpresa, contento. El resto de los niños no quiso participar.
2ª sesión	Saludo	En el saludo los niños continuaban mencionando un estado corporal en lugar de una emoción, con menos frecuencia que la sesión anterior (7 niños). Dieciséis niños identificaron la emoción que sentían en ese momento y la mencionaron, aunque uno de ellos la dijo en forma de pregunta: ¿feliz? En relación al tiempo, la mitad de ellos, continuaban tardaban en responder.
	Desarrollo de la actividad	Previo al saludo, cuando se sentaban en círculo, una niña (20) intentó ubicarse cerca de otras niñas pero no había espacio suficiente y las niñas no se recorrieron, la niña tuvo que buscar otro lugar. Durante la clasificación de emociones aproximadamente el 60% de los niños mencionó acertadamente a que grupo correspondía cada emoción, el resto del grupo requirió ayuda al inicio y después logró hacerlo con excepción de tres niños.
3ª sesión	Saludo	En el saludo los niños mencionaron menos estados corporales (6) y más niños dijeron una emoción (19). También disminuyó el tiempo que tomaban en identificar su emoción y nombrarla.
	Desarrollo de la actividad	Cuando buscaban lugar para sentarse una niña (20) y un niño (14) se quedaron fuera del círculo, se tuvo que indicar a otros niños que se recorrieran para que dejaran espacio suficiente para que ellos se sentaran. En el ejercicio, cuando representaron ira, 18 niños reconocieron la emoción. En el de miedo ocho, el resto mencionaron que no les daba miedo la situación presentada. En tristeza 20 niños asociaron la situación con la emoción, cinco dijeron que no sentían tristeza si fallecía un abuelo. Y en alegría 17 niños compartieron la emoción.
4ª sesión	Saludo	

	Desarrollo de la actividad	<p>Durante el saludo un niño mencionó una palabra ajena a emoción, el resto de los niños pudo identificar su emoción y decir de cuál se trataba. El tiempo en identificar y nombrar continuó similar a la sesión anterior (no disminuyó).</p> <p>En la actividad todos los niños indicaron que emoción les despertaban diferentes situaciones. Aproximadamente la mitad indicaba con velocidad la emoción y la otra mitad titubeaba un poco y tardaba en señalarla. El 80% de ellos respondían con la emoción que se esperaba como respuesta mientras que el restante 20% solía diferir.</p>
--	----------------------------	--

Tabla 4

Observaciones realizadas durante el taller de IE (2ª parte)

No.	Actividad	Observaciones
	Saludo	En el saludo todos los niños que asistieron identificaron la emoción que sentían y la expresaron con relativa velocidad.
5ª sesión	Desarrollo de la actividad	<p>Los niños se agruparon en triadas para realizar la actividad, las niñas se reunieron raudamente dejando fuera a las dos niñas (20 y 22), se tuvo que reacomodar a los equipo para que todos quedaran integrados.</p> <p>En la siguiente actividad plástica el 77% trabajo sin dificultad, plasmando la emoción congruentemente. Y al 23% le tomo más tiempo iniciar, encontrar las respuestas y plasmarlas. A la niña (20) no la incorporaron completamente al equipo, las ideas que ofrecía al trabajo no las tomaban en cuenta con mucho agrado y ella terminó plasmando su dibujo en una esquina de la cartulina, y al final, cuando tenían que poner su nombre una niña puso el nombre de todo el equipo excepto el de esta niña porque ella no quería y lo escribió por si sola y con otro color.</p> <p>Una triada de niños trabajo armónicamente coordinados, entre ellos comentaban los acuerdos y socializaban las emociones, por ejemplo un niño comento “si mi hermano hiciera eso yo también me enojaría”.</p> <p>En una triada de niñas se observó comportamientos similares, puesta en común, llegar a acuerdos y comentarios de aprobación, ejemplo, una niña le menciona a otra cuando termino de contar sobre su mascota “también yo me puse triste”.</p>
	Saludo	El saludo fue diferente a petición de los niños, por lo que no se pudo contabilizar el número de niños que identificaban su emoción. Durante el saludo se observó a los niños sonrientes y con disposición a iniciar la actividad (comentaban, ¿qué vamos a hacer hoy?)
6ª sesión	Desarrollo de la actividad	<p>En la elección de las triadas para trabajar, quedaron un niño (14) y una niña (20) fuera, se les ofreció que trabajaran juntos y aceptaron con un poco de renuencia, se sentaron alejado el uno del otro, concluyeron su trabajo pero se percibía descontento por trabajar juntos.</p> <p>En la actividad el 88.8% de los niños encontró fácilmente una emoción con la que trabajar y las opciones de respuesta diferentes que se les pedían para expresar y manejar su emoción. Al restante 11.2% le tomo más tiempo y al inicio imitaron un poco el trabajo de sus compañeros de equipo, pero después pudieron continuar solos.</p>
7ª se	Saludo	En el saludo se encontraban sonrientes.

Desarrollo
de la
actividad

Durante la lectura del cuento de despedida estuvieron atentos, y respondían cuando se les planteaban preguntas. La mayoría de los niños levantaba la mano pidiendo exponer su opinión (19 niños) sobre la emoción del protagonista, se les brindó la palabra a diez de ellos y todos acertaron en las emociones.

En el ejercicio todos respondieron con actitud favorable (concentrados, cierta velocidad y los que tenían dudas preguntaban y continuaban trabajando).

Al despedir el taller, todos los niños agradecieron la experiencia y algunos comentaron que les había gustado mucho y que habían aprendido sobre sus emociones (“yo aprendí cuántas emociones hay”, “me gustaron mucho los cuentos”, “aprendí que nos podemos sonrojar por muchas razones”, “y que se te pone la piel de gallina por varias cosas, no sólo por frío”, “yo aprendí que es mejor hablar”, “que estar cansado no es una emoción”, “ni desvelado”, “a mí me gusto recortar de las revistas dibujos para las emociones”).

4.1.3 Resultados del sociograma. El sociograma es un instrumento que permite observar las relaciones dentro de un grupo, tanto las interacciones positivas como las negativas, es decir las elecciones que hacen los niños de compañeros de juego y de trabajo y las que señalan como no compañeros de juego ni de trabajo. Desde esta perspectiva, en los diagramas se puede percibir como elijen a algunos compañeros más que a otros, y como en contraposición hay otros niños que son poco elegidos y otros que no son señalados para trabajar ni para jugar con ellos (apéndice H).

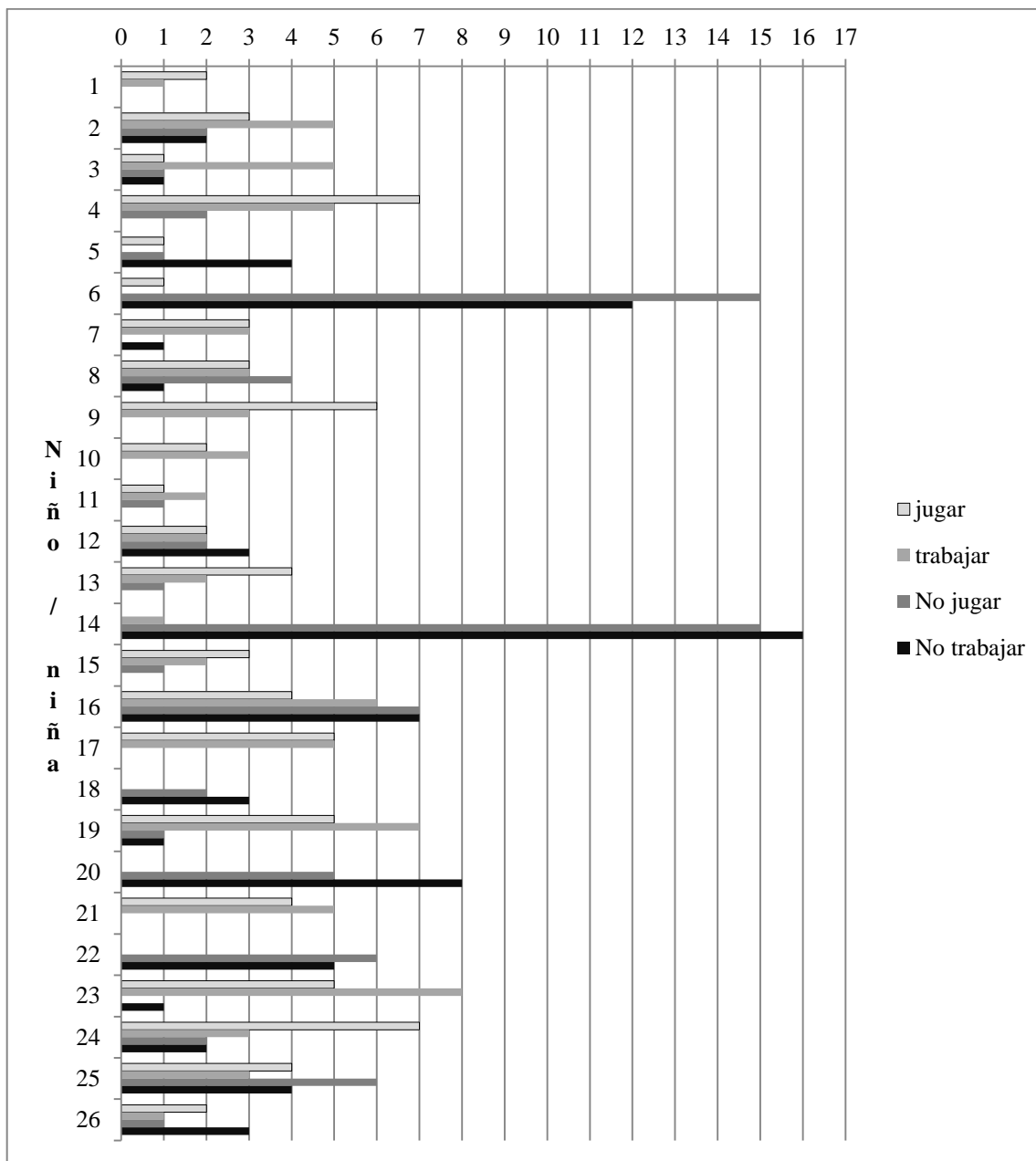
En el aspecto de jugar, del total de 26 alumnos en el grupo se encuentran nueve con muchas nominaciones para este rubro, se observa que los niños que más señalan son el número 4 y 24 (con siete elecciones), le siguen el número 9 (con seis) y los números 23, 17 y 19 (con cinco elecciones cada uno), y con un poco menos pero aun significativo se encuentran a los que eligieron cuatro ocasiones, los niños que tienen el número 13, 16, 21 y 25 (Gráfica 1).

En cuanto a trabajar se observan seis alumnos (23, 19, 16, 17, 3, 4 y 21) que son elegidos con más frecuencia, estos niños también se encuentran entre los del rubro de jugar a excepción de uno, el número 3 que aparece en este aspecto y no en el anterior.

Por otro lado, se aprecia un aspecto sobresaliente en el tercer y cuarto diagrama (apéndice H) que se refiere a los niños que señalan cuando se responde con quien no les gustaría trabajar y no les gustaría jugar respectivamente. En estos gráficos se observa una constante de evitación en el grupo hacia unos niños en particular, el alumno que corresponde al número 14 que cuenta con 15 elecciones de no jugar y 16 de no trabajar,

también se encuentra el niño al que le pertenece al número 6 que tanto en no jugar como en no trabajar tiene un gran número, 15 y 12 respectivamente (Gráfica 1).

En frecuencia, los niños que le siguen con menos elecciones en no trabajar son cinco alumnos, los números 20, 16, 22, 5 y 25. Y en no jugar son cuatro niños, el número 16, el 20, 22 y 25. Se puede apreciar que también en estos rubros se repiten la mayoría de los alumnos (16, 20, 22 y 25) (Gráfica 1).



Gráfica 1. Distribución de las elecciones que recibió cada niño de sus compañeros de salón.

4.1.4 Resultados de calificaciones académicas. Las calificaciones académicas son el producto de evaluaciones cuantitativas y cualitativas que realizan las profesoras a los niños a lo largo de cada bimestre, el promedio se obtiene de las notas asignadas en

cada materia (español, matemáticas, ciencias naturales, entidad donde vivo, formación cívica y ética, educación física y educación artística).

Para valorar si las calificaciones de los niños sufrieron modificación posteriores a la implementación del taller de IE, se comparó las evaluaciones del cuarto bimestre, que corresponde a la última evaluación recibida por las docentes previo al taller, con las del quinto bimestre, calificaciones asignadas posteriores a la intervención. En la tabla número 5 se puede observar la comparación de sus calificaciones en estos dos momentos. Esta tabla muestra en términos resumidos los 15 niños que subieron sus promedios, los cinco que los mantuvieron y seis que bajaron sus notas.

Tabla 5
Comparación de las calificaciones académicas de los alumnos de 3er grado.

No. Alumno	Promedio de calificaciones		Comparación Final de promedios	No. Alumno	Promedio de calificaciones		Comparación Final de promedios
	Cuarto bimestre	Quinto bimestre			Cuarto bimestre	Quinto bimestre	
1	9.71	10	Subió promedio	14	8.57	7.71	Bajo promedio
2	8.86	9.0	Subió	15	9.57	9.71	Subió
3	9.29	9.43	Subió	16	9.86	9.57	Bajo
4	9.57	9.71	Subió	17	10	10	Mantuvo
5	9.71	9.71	Mantuvo	18	9.29	9.29	Mantuvo
6	8.86	8.71	Bajo	19	9.57	10	Subió
7	9.86	9.86	Mantuvo	20	9.57	9.86	Subió
8	9.57	9.57	Mantuvo	21	9.71	9.57	Bajó
9	9.29	9.43	Subió	22	9.29	9.43	Subió
10	9.29	9.57	Subió	23	9.86	10	Subió
11	9.29	9.14	Bajo	24	9.29	9.0	Bajó
12	8.86	9.0	Subió	25	9.43	9.71	Subió
13	9.29	9.57	Subió	26	9.57	9.71	Subió
Total de niños/niñas		Que subieron sus promedios: 15		Que se mantuvieron: 5		Que bajaron: 6	

4.2 Categorización y Análisis de resultados

Los datos obtenidos por los instrumentos permite apreciar las dificultades que las docentes encontraban en su grupo y las modificaciones que se fueron presentando en los niños a lo largo del desarrollo del taller, como el que progresivamente comenzaran a verbalizar un poco más lo que sentían además de nombrar con mayor asertividad la emoción. Con esto presente surgen cuatro categorías en las que se clasifican los resultados, identificar la propia emoción, expresar la emoción, identificar las emociones en los demás y la exclusión de compañeros del mismo grado escolar, las tres primeras forman parte de la primera habilidad del modelo de IE de Salovey y Mayer (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005) la Percepción Emocional. Que a su vez coincide con la presentación de Renom (2007) de Conciencia Emocional, considerada como la habilidad fundamental porque en ella se construyen las demás capacidades emocionales. A continuación se presenta su análisis.

4.2.1 Análisis de la primera categoría. Identificar la propia emoción. La primera categoría que emergió de los datos es identificar la propia emoción, lo que implica darse cuenta de que se está sintiendo una emoción, identificarla y nombrarla, como resultado de ello se puede expresarla de manera verbal o no verbal. Esta segunda parte, la expresión es el componente de la segunda categoría, por lo que su análisis se reserva para el siguiente apartado.

La identificación emocional es mencionada en las entrevistas de la coordinadora y las docentes, y es corroborada durante las observaciones que se realizaron en el taller.

En las entrevistas, las docentes y la coordinadora señalan que han apreciado que algunos niños si pueden identificar lo que sienten y se han dado cuenta de ello porque después lo verbalizan, aunque concuerdan en que no todos los niños (Tabla 1).

En el taller se observó la identificación emocional desde el inicio con algunos niños y su evolución en todos. Es decir, en las primeras sesiones cuando se les solicitaba a los niños que guardaran silencio un momento y se concentraran en sentir, se les pedía que respondieran que emoción experimentaban, al inicio varios niños no nombraban la emoción sino que mencionaban alguna otra sensación como cansancio, hambre, desvelados, entre otros. Los que mencionaba sus emociones algunos lo hacían con cierta velocidad y seguridad y otros no tanto, incluso dudaban un tiempo y después decían la emoción pero en forma de pregunta “¿feliz?” (Tabla 3, apéndice G Tabla 10).

Durante las actividades también se observó la identificación emocional siguiendo un curso similar al del saludo, al inicio algunos niños señalaban dudosos su emoción y algunos otros no lograban identificarla. En la cuarta actividad ya todos los niños indicaban que emoción sentían aunque tardaban un poco en identificarla. En la quinta sesión también todos los niños encontraron la emoción y un número menor de ellos, en relación a la actividad anterior, les tomo más tiempo reconocerla. En la sexta sesión se les pidió a los niños que recordaran una situación y la o las emociones que la acompañaron, con esto presente resolvieron un semáforo emocional, todos los niños pudieron identificar la emoción sólo algunos requirieron más tiempo para explicarla (Tabla 4, apéndice I).

La evolución de la identificación emocional descrita en la categoría se explica adecuadamente con los aspectos teóricos de Bradberry y Greaves (2007), Fernández-Berrocal (2008) y Goleman (2000) que describen como la percepción emocional es susceptible de aprenderse y que una forma para ello es el modelar la conducta a los niños, de esta manera ellos tienen un referente y pueden practicarla hasta adquirirla. Al observar como los niños evolucionan su identificación emocional en términos crecientes a lo largo del taller, se corrobora este supuesto.

4.2.2 Análisis de la segunda categoría. Expresión Emocional. Esta categoría corresponde, como se mencionó en el análisis anterior a la expresión emocional, y es a su vez un componente de la habilidad de Percepción Emocional del modelo de IE expuesto por Fernández-Berrocal y Extremera (2005).

La expresión emocional es indicada por las profesoras y coordinadora en las entrevistas, observada en el taller durante las actividades y en los productos de los niños. Previo al taller las docentes mencionaron que los niños no suelen hablar de lo que sienten en situaciones espontáneas, sin embargo cuando ellas lo promueven de forma individual o dentro del salón algunos niños si logran exponer un poco de sus emociones, sobre todo cuando se trata de enojo, molestia y alegría, esto se puede constatar son sus respuestas “cuando están en asamblea algunos si dicen lo que sienten, por ejemplo enojados” (Tabla 1, docente A, pregunta b), “algunos... pocos, otros no. Cuando hay un problema y te dicen cómo se sintieron” (Tabla 1 y 2, coordinadora, pregunta c y d), y “sólo algunos, yo creo que son los que si se llevan bien o que tienen un grupo de

amigo... y cuando hacen peticiones en las asambleas” (Tabla 1 y 2, docente B, pregunta c y d).

Lo anterior también se pudo observar durante el taller, al inicio los niños decían emociones al igual que otros estados confundiéndolos con emociones “cansado, desvelado, hambriento, con sueño” (Tabla 3, 1ª sesión). Y a lo largo de las sesiones disminuyeron las expresiones de aspectos ajenos a emociones y aumentaron las expresiones emocionales hasta llegar a la quinta sesión donde todos pudieron mencionar su emoción (Tabla 4, 6ª sesión, saludo).

En los productos de los niños se aprecia la expresión emocional, tanto en la quinta sesión como en la sexta todos los niños plasmaron su emoción en un cartel y en su semáforo emocional respectivamente. En las cartulinas buscaron situaciones que expresaran cada una de las emociones, alegría, tristeza, miedo, sorpresa y vergüenza; en el semáforo identificaron y expresaron la emoción que vivieron en la situación empleada (apéndice I).

En ésta categoría también se corrobora lo explicado por Bradberry y Greaves (2007), Fernández-Berrocal (2008) y Goleman (2000) respecto a la posibilidad de desarrollar la IE. La expresión emocional junto con la identificación de la emoción en el otro (siguiente categoría) se suma a los elementos que conforman la Percepción Emocional enriqueciendo la obtención de la habilidad de forma más completa. López y González (2003) contemplan a su vez la importancia de la expresión adecuada de las emociones como parte de la adquisición de la IE.

4.2.3 Análisis de la tercera categoría. Identificación de la emoción en el otro.

La siguiente categoría que se determina en los resultados es identificar la emoción en el otro, lo que implica tomar conciencia de que los demás también tienen emociones, las sienten y las expresan; este componente forma parte de la habilidad Comprensión Emocional mencionada por Renom (2007) y de la Percepción emocional del modelo de Mayer y Salovey (Férrnandez-Berrocal y Extremera, 2005) junto con las dos categorías anteriores, la identificación y la expresión de la propia emoción.

Las docentes señalan que creen que algunos niños sí pueden identificar las emociones de los demás, aunque no saben qué porcentaje de ellos, y lo han observado tanto en situaciones positivas como conflictivas. Es decir, en ciertas situaciones consideradas productivas como la resolución de conflictos y en el juego cotidiano, puesto que algunos niños han mencionado cómo creen que se siente el compañero “dicen algún sentimiento que creen que sintió el compañero” (Tabla 2, ítem f, docente B), “ellos logran decir cómo creen que se sintió el otro” (Tabla 2, ítem f, docente A)”.

Cuando se refieren a los momentos conflictivos, las docentes hacen alusión a las situaciones en que se han generado discusiones entre los alumnos o cuando algún niño muestra un estado emocional atenuante. En relación a los conflictos, la coordinadora menciona “en las asambleas, cuando se resuelve alguna situación del grupo... hay un niño que si te puede decir que cree que sintió el otro, también algunas niñas” (Tabla 2, ítem f y g). Y sobre las situaciones atenuantes, hay un niño que identifica que el compañero no se siente bien, aunque el manejo que hace del conocimiento no sea adecuado, puesto que es el momento que elige para hacer comentarios que incomodan

más al compañero: “hay un niño que cuando otro esta triste o enojado o algo así, va y le dice algo que lo altera más” (Tabla 2, ítem h, docente A).

Durante la observación previa al taller se pudo apreciar una situación similar, donde un niño comenta algo que lastima a un compañero y vuelve a decirle algo más un momento después hasta que las maestras intervienen pidiéndole que guarde silencio.

En el transcurso del taller, los momentos en que se pudo observar que los niños se percataran de las emociones de los otros fueron en la lectura de cuentos y durante el desarrollo de algunas actividades. En los cuentos, se les leía en voz alta una parte de la historia y después los niños exponían qué era lo que le sucedía al protagonista en el aspecto emocional, las emociones que ellos creían que estaba experimentando en cada una de las etapas o situaciones. Así, en la primera sesión sólo seis niños levantaron la mano para exponer voluntariamente que emoción experimentaba el protagonista: miedo, sorpresa, alegría (Tabla 3, 1ª sesión, desarrollo de la actividad).

En el cuento de la séptima sesión aumento a 19 el número de niños que levantaron la mano para participar mencionando la emoción que expresaba el protagonista, los que intervinieron dijeron acertadamente la emoción de la que se trataba además de nombrarla adecuadamente, por ejemplo en vez de contento decían alegría (Tabla 4, 7ª sesión, desarrollo de la actividad).

En la quinta sesión, los niños plasmaron en carteles cada una de las seis emociones, alegría, tristeza, sorpresa, miedo y vergüenza; cuando buscaban imágenes, dibujaban o relataban la historia que transmitiera la emoción, los compañeros de triada

hacían comentarios que reflejaban que percibían la emoción del otro, un ejemplo lo encontramos en un niño que dijo “yo también me enojaría”, y otra niña que expresó “también yo me puse triste” (Tabla 4, 5ª sesión, desarrollo de la actividad).

Identificar la emoción en el otro es parte del proceso de empatía que indican López y González (2003) es importante desarrollar como componente de la IE. De esta forma, al reconocer que la otra persona vive una emoción e identificar cuál es, se puede empatizar con ella y aún más, ayudarlo en la facilitación de su emoción en términos de Fernández-Berrocal y Extremera (2005), además de la posibilidad de discernir la honestidad y sinceridad de sus emociones.

4.2.3 Análisis de la cuarta categoría. Exclusión de compañeros. La última categoría que resulta en el estudio es la referente a la exclusión de compañeros de salón, en otras palabras, se situó durante la recolección de datos información que señalaba a algunos niños como apartados del resto de los alumnos. Este aspecto es encontrado en las entrevistas, las observaciones y el sociograma respondido por los niños.

En las entrevistas realizadas se aprecia una constante en las respuestas de las docentes, la coordinadora y la directora, los niños no aceptan a todos sus compañeros y por consiguiente los excluyen y en ciertas ocasiones los critican, algunos de los niños rechazados muestran conductas que a la vista del adulto no son correctas, un ejemplo de ello lo podemos leer cuando la docente B comenta: “la niña se comporta como perrito para llamar la atención de las otras niñas” (apéndice F, Tabla 9, respuesta 12).

Otros datos relevantes de esta categoría se localizan en las respuestas de la directora y la coordinadora que mencionan “relegan mucho a algunas niñas y niños” (apéndice F, Tabla 6, respuesta 2), “hay dos niñas que nos son integradas y un niño al que apartan mucho” (apéndice F, Tabla 7, respuesta 1) y se suman las respuestas de las docentes “hay dos niñas y un niño que no logran incorporarse al grupo... y otros dos o tres a los que no aceptan bien” (apéndice F, Tabla 8, respuesta 2), “si, sobre todo dos niñas y uno o dos niños” (apéndice F, Tabla 9, respuesta 2).

Confirmando la información ofrecida por las docentes y directoras, se examinaron las observaciones realizadas previas al taller, en ellas se distinguen las dos niñas que suele excluir el grupo, una de ellas se encuentra trabajando sola y la otra hace intentos infructuosos de acercamientos a los compañeros.

Durante el taller de IE, en varias sesiones se observó que no incluían a las dos niñas y tampoco al niño; en la primera sesión cuando los niños se sentaban en círculo para iniciar el taller una niña (22) no encontró lugar y los niños no se movían para dejarle un espacio entre ellos (Tabla 3, desarrollo de la actividad). En la segunda sesión otra niña (20) hizo un movimiento de intentar sentarse cerca de dos niñas, pero no le brindaron espacio suficiente para ello y la niña tuvo que buscar otro lugar.

En la tercera sesión nuevamente se quedaron afuera la niña (20) y el niño (14), se les ayudo a encontrar lugar indicándole a algunos niños que se recorrieran para que dejaran espacio suficiente entre ellos para que se sentara en un lugar el niño y en otro la niña (Tabla 3, desarrollo de la actividad).

En la quinta sesión, los niños tenían que agruparse en triadas, y las niñas se agruparon raudamente dejando fuera a las dos niñas (20 y 22), se reacomodaron las triadas para que todos quedaran integrados; en la segunda actividad del día tampoco la integraron mostrándose dos situaciones significativas, una de ellas fue que lo que ella proponía no era aprobado por el equipo, por lo que dibujo sola en una parte de la cartulina y la otra situación fue al poner los nombres, una niña escribió los de todo el equipo pero no el de esta niña, porque ella no quería y entonces lo escribió con otro color y al final de la lista de nombres (Tabla 4 desarrollo de la actividad, apéndice I Imagen número 3). Es importante señalar que a pesar de las situaciones descritas durante las actividades, en el saludo inicial cuando se sientan en círculo no se volvió a presentar el que se quedaran fuera ninguna de las dos niñas.

En la sexta sesión sucedió algo parecido durante las actividades, pero en este evento fue un niño (14) y una de las niñas (20) los que se quedaron sin equipo, en esta ocasión se les ofreció que trabajaran juntos, aceptaron aunque con cierta renuencia, y se sentaron alejados el uno del otro (Tabla 4, desarrollo de la actividad).

Por otro lado, también en el sociograma se observa este comportamiento de exclusión, en las preferencias de acercamiento ambas niñas no son elegidas para jugar ni para trabajar, además de tener varias selecciones para No trabajar y No jugar, es decir, la niña 20 no tiene ninguna elección para Jugar ni Trabajar y por el contrario la mencionaron ocho veces en No trabajar y seis veces en No jugar (Gráfica 1 y apéndice H). La niña 22 no tiene ninguna elección ni en Jugar ni en Trabajar, y sí fue señalada cinco veces en No trabajar y cinco más en No jugar.

En cuanto a los niños indicados por las docentes, se encuentra el número cinco que tiene una elección para jugar y cuatro para No trabajar, sin embargo en No jugar sólo cuenta con una elección. El niño 6, no tiene elecciones para trabajar y sólo una para jugar, en los diagramas de No trabajar lo eligieron 12 veces y en No jugar 15; y un suceso parecido ocurre con el niño 14, que en jugar no lo eligen, en trabajar sólo una vez pero en No trabajar 16 veces y en No jugar 15 (Gráfica 1 y apéndice H).

El que los niños excluyan a algunos compañeros y que estos compañeros no se relacionen adecuadamente con el resto del grupo puede ser explicado como parte de las dificultades vinculadas a una baja IE que explican Extremera y Fernández-Berrocal (2004), puesto que las relaciones interpersonales suelen mostrarse en menor cantidad y calidad cuando no se cuenta con una adecuada IE. En otras palabras dichos autores exponen que los alumnos con puntuaciones disminuidas en IE suelen tener menos relaciones interpersonales que los que cuentan con altas puntuaciones de IE, a lo que se añade que las relaciones que tienen suelen ser menos satisfactorias. Rubin (1999, en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) corrobora esta información reportando que los niños con bajas puntuaciones de esta inteligencia suelen ser percibidos como más agresivos por los compañeros y con menos comportamientos prosociales por parte de los profesores.

Sin embargo, esta información es importante contemplarla con cautela, ya que la exclusión de algunos niños en los diagramas del sociograma presenta cuáles son las

preferencias de los niños para elegir a sus compañeros de juego y trabajo, y también expresan con cuáles niños les gustaría en última instancia jugar y trabajar, no obstante estas imágenes no son definitivas de todas las relaciones, y es necesario analizar la información desde una perspectiva más amplia que genere un panorama completo del salón de clases; estas y otras conclusiones que se originan de las primeras tres categorías se presentan con detalle en el siguiente apartado.

Capítulo 5

Conclusiones

Los resultados presentados en el capítulo anterior muestran como el facilitar la adquisición de la habilidad de Percepción Emocional en niños escolares fomenta en ellos la identificación y expresión de sus emociones y también el identificar y nombrar las emociones de los demás. Además de estos cambios, se expusieron los referentes a sus calificaciones académicas, apreciando un aumento en sus promedios en más de la mitad de los niños que conforman el grupo de tercero de primaria.

Con esta información, en las siguientes páginas se presentan las conclusiones de la investigación, se detallan los logros y los alcances, las limitaciones y con ello lo que se puede sugerir para futuras investigaciones.

5.1 Conclusiones

Al encontrar una problemática escolar e intentar darle solución desde la perspectiva de la IE, produjo un estudio teórico y práctico que cristalizó en un taller con el objetivo de favorecer la habilidad de Percepción Emocional en los niños. De esta situación se obtuvieron una serie de datos, explicados con detalle anteriormente, como la adquisición de ciertas características concernientes a la IE y el incremento de promedios académicos en determinados alumnos. Todo ello requiere a su vez una conclusión y evaluación de los alcances y limitaciones, aspecto que se presenta a continuación.

5.1.1 Conclusiones sobre la pregunta de investigación y objetivos. Los

hallazgos presentados en el capítulo anterior se comparan con los objetivos y la pregunta de investigación planteada al inicio del proyecto ¿De qué manera influye la implementación de un taller de IE en el desempeño académico y las relaciones interpersonales en niños de tercer grado de primaria?

Respondiendo a la pregunta de investigación y a los objetivos, en los resultados se puede apreciar cómo el taller de IE provocó cambios en la Percepción Emocional de los niños, impacto en sus calificaciones académicas y se obtuvo modificaciones en la aceptación de los compañeros rechazados a nivel de inclusión grupal durante las sesiones del taller, aunque aparentemente no en las elecciones para jugar y trabajar presentadas en el sociograma.

Tanto en las observaciones efectuadas en cada sesión del taller como en los productos de los niños, se observan cambios en su Percepción Emocional, es decir, variaciones en la identificación y expresión de sus emociones y en las de los compañeros en relación a cómo las expresaban al inicio y cómo las identificaban en terceras personas y las diferencias hacia el final del estudio, donde logran nombrarla adecuadamente, tanto las propias como las de los demás. Como se expuso en el capítulo anterior, en las primeras sesiones a la mitad de los niños se le dificultaba nombrar la emoción que experimentaba, es decir no encontraba la palabra que la describiera y les tomaba más tiempo que al resto de los compañeros nombrarla. En el transcurso de las sesiones de trabajo disminuyó el número de niños que no nombraban su emoción y también se redujo el tiempo que tardaban en identificarla y expresarla. Estas variaciones forman

parte de la habilidad que Fernández-Berrocal y Extremera (2005) señalan como Percepción Emocional.

En concordancia con estos autores, y con los cambios que se percibían en el taller, la actividad de la penúltima sesión estuvo orientada a la Asimilación Emocional, logrando trabajar con un semáforo emocional que tenía como intención que los niños, además de identificar la emoción, ensayaran el actuar diferente en situaciones emocionales conflictivas, para encontrar un comportamiento que favoreciera la resolución y las relaciones interpersonales en lugar de que la emoción decida por ellos. Esta actividad se pudo llevar a cabo gracias a que los niños manifestaban avances en la adquisición de la primera habilidad, por lo tanto se consiguió iniciar el trabajo con la segunda aptitud.

A partir de estos razonamientos es que se puede postular que se obtuvo la diferencia en la integración de los compañeros en el círculo de trabajo, como se expuso en las observaciones en las primeras sesiones no les dejaban espacio a los tres niños relegados para sentarse en el círculo, y en las últimas sesiones ya encontraban lugar y los niños les abrían espacio sin intervención de los adultos. Integrándose sin tardanza al espacio para trabajar y al saludo.

Sin embargo, se advirtió otra circunstancia con estos niños, que se refiere a los resultados del sociograma aplicado al terminar el taller, en él los tres niños tienen varias elecciones para no jugar y no trabajar, lo que se traduce que en términos de trabajar con

ellos en tareas académicas aparentemente no se apreciaron cambios y continuaron relegándolos, al igual que en los momentos de jugar.

A pesar de lo expuesto en el sociograma, estos resultados no se pueden considerar concluyentes por la falta de un instrumento similar que fotografiara las relaciones interpersonales de los niños y con el cual comparar los datos finales; este aspecto se explica detalladamente en el apartado de limitaciones.

En las calificaciones de los niños también se advirtieron variaciones entre los promedios que presentaron previo al taller y los que obtuvieron posteriores a él. Dentro del modelo de Mayer y Salovey (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005) esto se contempla cuando se va desarrollando la IE, dado que las emociones pueden facilitar procesos que favorecen determinadas tareas como las académicas. Se encuentra también lo expuesto por Ferragut y Fierro (2012) respecto a que la claridad emocional se relaciona de forma positiva con la actitud de los niños en la clase y con el bienestar personal que a su vez se relaciona positivamente con el rendimiento académico.

Lo anterior también se puede explicar como una consecuencia de la IE, que contempla entre sus componentes un incremento en la motivación intrínseca (López y González, 2003), y que en el ambiente escolar suele orientarse en la adquisición de aprendizajes significativos para los niños. A su vez, la IE contribuye a facilitar la autogestión y la motivación (Mestre et al., 2006, en Jiménez y López-Zafra, 2009), que se traduce en regular las emociones para incrementar la concentración, controlar los comportamientos impulsivos y facilitar así el trabajo en la escuela.

Con este panorama, es elemental puntualizar las limitaciones que se presentaron en el proceso del proyecto y que es esencial considerar para futuras investigaciones.

5.1.2 Apreciación crítica de la investigación. Al desarrollar la investigación se encontraron algunas limitantes que no fue posible surcar, estas son el pre-test del sociograma, y las entrevistas a las docentes posteriores a la intervención.

En relación al sociograma, es importante señalar que no se administró antes de iniciar el taller de IE, en parte porque no se consideró apropiado realizar las aplicaciones a los niños con poco tiempo de separación entre ellas. Sin embargo en retrospectiva se considera que la investigación se mostraría enriquecida con el empleo de este instrumento diagnóstico previo al taller, puesto que aportaría información significativa sobre cómo establecían los niños las relaciones de compañerismo en cuanto a juego y trabajo y poder tener este panorama para compararlo con el sociograma que se aplicó al terminar y así ofrecer puntualmente las diferencias. Un ejemplo de lo anterior se puede explicar con el niño número 14, que recibió varias selecciones de no jugar y pudiera ser que previo al taller el niño obtuviera más y estas finalmente disminuyeron.

Otro aspecto que limitó la investigación es la ausencia de entrevistas a las docentes al concluir el taller de IE. Es importante señalar que este instrumento si se tenía contemplado aplicar, pero que las profesoras no pudieron contestarlo y tampoco se encontró momento alguno en que ellas pudieran regalar al proyecto para retroalimentar sobre el comportamiento emocional de los niños al terminar la intervención con ellos y sobre sus relaciones interpersonales. Lo anterior limita los resultados, ya que al no

obtener la visión de las docentes que conviven a diario con los niños y que cuentan con información sobre su comportamiento que no se puede observar durante el taller, se pierde una parte significativa de los resultados.

Este aspecto de la necesidad de entrevistas post taller, se corrobora con las pláticas informales que las docentes sostenían, puesto que en ellas comentaban que percibían cambios sutiles en cuanto al rechazo a los compañeros, pero sin el instrumento que corrobore estos aspectos que se lograron percibir no se pueden confirmar o darles el peso debido.

Con todo ello, en el siguiente apartado es oportuno señalar algunos aspectos que se pudieran estudiar en un futuro y características que es importante considerar en esta línea de investigación.

5.1.3 Futuras investigaciones. Los aspectos que se consideran relevantes a considerar en futuras investigaciones, puesto que ofrecerían información y enriquecerían tanto este campo de investigación como la experiencia en los niños es, orientar las intervenciones hacia un objetivo específico, ampliarlos a todos los grados escolares y por último, el trabajar con grupos más reducidos.

Un aspecto que sería interesante estudiar son los alcances en una investigación puntualizada sobre algún objetivo particular y dedicarle el tiempo suficiente para que la meta pueda ser conseguida por la población estudiada, en otras palabras es orientar las intervenciones de IE también hacia el logro deseado o necesidad requerida por los sujetos. Es decir, si lo que se requiere es mejorar las relaciones interpersonales, el taller

además de fomentar la IE puede incluir en sus actividades elementos que faciliten la convivencia entre los participantes y aspectos como el respeto, la tolerancia, la empatía, el establecimiento de relaciones funcionales, el liderazgo positivo y la comunicación entre otras (López y González, 2003).

Otro ejemplo lo encontramos en sus actividades académicas, si se persigue que mejoren su aprovechamiento y se concentren más en sus tareas escolares, se puede orientar algunas sesiones a ello, como actividades que promueven la atención de los niños, su concentración en sus actividades o inclusive apoyar en la incursión de un proyecto grupal que redunde en aprendizajes significativos pero que son presentados en forma lúdica y atractiva durante las intervenciones.

En cuanto a ampliar los talleres a todos los grados escolares y adaptarlos a la edad de los niños podría plantearse para beneficiar a toda la población de la escuela y mejorar el ambiente escolar. Lo que requeriría establecer actividades dependiendo la edad de los niños, pero que permitiría favorecer el desarrollo de la IE en todas las edades; y poder así indagar los cambios en los alumnos y diferenciar entre las actividades con mayor éxito y las que requieran adecuaciones.

El trabajar con grupos más reducidos, se refiere a que si el grupo de niños es numeroso se considera recomendable dividirlo para trabajar con un grupo más pequeño, puesto que dedicarles a los niños atención personalizada, retroalimentación asertiva y puntual sobre sus emociones o las de los compañeros se dificulta en gran medida con grupos nutridos.

En ocasiones se considera complicado dividir al grupo, por las actividades que se tendrían que plantear a la mitad que no asiste al taller, pero en especial la escuela en que se trabajó ofrece una alternativa viable y funcional que consistiría en alternar el taller con alguna otra clase que también requiera un número menor de niños como música, computación o filosofía para niños y después invertir los grupos.

Con todo lo anterior surgen algunas preguntas que podría intentar contestarse en futuras investigaciones ¿pueden los niños adquirir todas las habilidades de IE descritas en el modelo de Mayer y Salovey?, ¿Puede una escuela capacitar a sus docentes para que ellos cuenten con las habilidades de IE y se conviertan en facilitadores de esta inteligencia?, ¿La IE puede enseñarse-modelarse a diario en la escuela a los niños de forma natural y permanente? y ¿en México se podría realizar un estudio longitudinal para medir los efectos en la adolescencia y adultez de la IE adquirida en la niñez?.

Continuando con esta línea, la siguiente sección presenta las recomendaciones finales que se despliegan de toda la investigación y de los diversos apartados presentados.

5.2 Recomendaciones

A lo largo del proyecto se fueron gestando algunas cuestiones valiosas y quizá ambiciosas pero que se considera pueden tomarse en cuenta al trabajar e investigar en el campo de la Inteligencia Emocional. La primera se refiere a la necesidad de que las docentes sean las que desarrollen primeramente su IE y se vuelvan así facilitadoras

permanentes en el aula, la segunda tiene un aspecto que se puede considerar paralelo a la primera, y se refiere a que las escuelas incorporen en sus planeaciones y/o en su curriculum estrategias que promuevan la IE de sus alumnos y la tercera versa en la cuestión del tiempo de intervención con los niños.

Ahondando en la primera recomendación, se refiere a la necesidad expresada por algunos autores (Elias, Tobias y Friedlander, 2001) e investigaciones (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett. 2008, Patti, Brackett, Ferrándiz y Ferrando, 2011, Suarez y Mendoza, 2008) de que sean los docentes que se encuentran en contacto directo con los niños lo que en primera instancia desarrollen su IE y se vuelvan facilitadores de estas habilidades, que la trasmitan a los niños en sus actividades, la incorporen en sus planeaciones y forme parte de su cotidianidad hablar con lenguaje emocional y asertivo que propicia la reflexión de sus emociones y la práctica.

Tomando esto en cuenta, además se podrían realizar investigaciones longitudinales dónde se valore la adquisición de la IE por parte de las docentes, su aplicación y por consiguiente facilitación en el aula y posteriormente evaluar lo que sucede en los niños, valorar su impacto, medir sus cambios tanto en IE como en todas las otras características positivas que se van generando en la personalidad y el comportamiento como consecuencia de ser competentes emocionalmente.

Si una escuela se vuelve promotora de IE en sus escolares, se encontrara formando niños capacitados en conocimiento y competencia emocional con todos los beneficios que ello conlleva como mayor ajuste psicológico, físico y emocional, mejor bienestar

personal, alta adaptación social, relaciones interpersonales funcionales, establecimiento de liderazgo positivo, menos estados emocionales negativos, disminución del riesgo de consumir sustancias adictivas legales como el alcohol y tabaco y también ilegales como drogas, disminución de la probabilidad de ser víctima o promotor de bullying y finalmente la IE se convierte en un factor protector de ideación suicida y de intentos de suicidio (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, 2006; Fernández-Berrocal y Extremera, 2005, 2009; Ferragut y Fierro, 2012, Goleman, 2008, López y González, 2003, Massari, 2011).

Asimismo, si se toman como válidos los planteamientos de Goleman (2000) y de López y González (2003) referentes a que la IE se puede enseñar a los niños, siendo esta edad importante porque el conocimiento emocional perdura a lo largo de la vida y se contribuye a formar personas más íntegras, responsables y felices. Esto en sí mismo se vuelve una razón de peso e invaluable para contemplar con seriedad la posibilidad sino bien necesidad de educar además de en conocimientos y valores también en IE.

En cuanto al tiempo de intervención, se considera que un taller que tiene como objetivo fomentar la IE de los niños requiere más tiempo para su efectividad y lograr así cambios significativos y duraderos. El tiempo se refiere tanto a la frecuencia como a la duración del taller, se puede trabajar con los niños dos veces por semana, en sesiones de la misma duración o más cortas pero más frecuentes para obtener continuidad en los avances, los ejercicios que se realizan y las pequeñas tareas que se les solicitan a los alumnos; de esta manera se mantienen frescos las aptitudes que se van generando y se repiten con continuidad para genera su adquisición.

Bradberry y Greaves (2007) mencionan que se requiere practica y ella requiere a su vez tiempo para que el desarrollo de una habilidad y el responder desde la competencia emocional se vuelva un hábito en la persona, se precisa generar las vías que comuniquen la parte emocional del cerebro con la racional para generar de esta forma un conocimiento emocional que deriva en una adecuada IE.

En relación al tiempo, además se considera que la duración del taller es corta para alcanzar cambios en sus relaciones interpersonales, puesto que la forma en que se relacionan lleva un ciclo escolar formándose y en muchos casos inclusive dos, tres y hasta cuatro años. Por lo que requiere más intervenciones para romper los vicios en sus relaciones, lograr cambios en los patrones que han establecido y mejorar así la manera en que conviven y se relacionan.

Llegar al final del proyecto requiere realizar una evaluación de la experiencia producida por el trayecto transitado en la investigación, lo resultante es un cúmulo importante de aprendizajes en varias áreas teórica, práctica, experiencial y de habilidades; también repercusiones a nivel de la comunidad educativa y en la investigación en educación. El conocimiento teórico sobre la IE se obtuvo en la búsqueda de referencias tanto impresas como de publicaciones virtuales, el conocer la trayectoria del concepto y la validez del constructo a través de diferentes investigaciones.

El aprendizaje práctico se alcanzó desde el momento en que se plantea un problema de investigación y se consuma con el taller que requirió la investigación-acción al trabajar con los niños. Puesto que enriquece mucho el trabajo en vivo con los alumnos, que se traducen en un estar atento a sus expresiones corporales y verbales, a sus intervenciones y relaciones con sus compañeros. Es el retroalimentar asertivamente sus comentarios emocionales e intentar fomentar sus habilidades concernientes con la IE.

La adquisición de habilidades se construyó académica, profesional y personalmente, dado que requirió por un lado el desarrollo de aptitudes de observación, análisis y síntesis, y por otro lado la adquisición y/o desarrollo de ciertos aspectos de la propia IE para poder realizar el taller, convivir con los niños y volverse instrumento facilitador de su propia IE.

Profesionalmente se generan también aptitudes, en parte compartidas por el área académica como el análisis y la síntesis pero también más específicas de este rubro como la experiencia generada en el manejo de grupos de niños, planear un taller con todas sus particularidades y vicisitudes, aplicarlo y realizar modificaciones en la marcha para concluir con un producto que beneficiara en primera instancia a los alumnos.

En cuanto a la comunidad educativa, el trabajar en la citada escuela también genera expectativas en el personal y curiosidad por el tema, un ejemplo se aprecia en las docentes del grupo que se encontraban presentes en todas las sesiones y solían tomar notas de las actividades realizadas y preguntar cómo podrían ellas generalizarlas o

aplicarlas con los niños durante otras actividades o en otros grupos, o cuáles eran los nombres de los cuentos.

Finalmente, al realizar investigación en educación se colabora en la generación de conocimiento empírico. Se favorece el saber en el área estudiada y se enriquece al campo de la educación, puesto que se colabora en el generar más vías para continuar realizando investigación. También es traer al país temas que se encuentran en investigación en otros países como España y Estados Unidos de Norteamérica y adaptarlos a nuestra población y a su vez propagar beneficios a los estudiantes mexicanos.

Referencias

- AMEI-WAECE Asociación Mundial de Educadores Infantiles (2008). *Programa de inteligencia emocional*. México: Trillas.
- Basu, A. y Mermillod, M. (2011). Emotional Intelligence and Social-Emotional Learning: An Overview. *Psychology Research*, 1(3), 182-185.
- Bisquerra, R., Martínez, F. Obiols, M. y Pérez, N. (2006). Evaluación de 360°: Una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 187-203. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321886010>
- Bisquerra, R y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Bradberry, T. y Greaves, J. (2007). *Las claves de la inteligencia emocional*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. México: Ediciones Castillo.
- CREA Centro de Recursos para el Escritura Académica del Tecnológico de Monterrey. Recuperado el 18 de enero de 2013, de http://sitios.ruv.itesm.mx/portales/crea/planear/como/planteamiento_tesis.htm
- De la Barrera, M. L., Donolo, D. S., Soledad-Acosta, L. y González, M. M. (2012). Inteligencia Emocional y ambientes escolares: una propuesta psicopedagógica. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1), 63-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29223246005>
- Elias, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (2001). *Educación con inteligencia emocional*. (3a. ed.). España: Plaza & Janés Editores.
- Enríquez, A. (2010). Desarrollo de habilidades de Inteligencia emocional y aprovechamiento académico con técnicas eriksonianas. *Tiempo de Educar*, 11(22), 197-223. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31121072001>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional Intelligence as Predictor of Mental, Social and Physical Health in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 45-51. Recuperado de <http://0-search.proquest.com.millennium.itesm.mx/docview/748476685?accountid=150554>

- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(3), 63-93. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27411927005>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 23(3), 85-108. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066006>
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 421-436. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924009>
- Fernández, M. C. (2008). La educación emocional en los ámbitos formal y no formal. Propuesta aplicable a una visita museística. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 347-366. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/748438996?accountid=150554>
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80525022008>
- Furnham, A. (2012). Emotional Intelligence. En A. Di Fabio (Ed.) *Emotional Intelligence. New Perspectives and Applications*. (pp. 3-28) Recuperado de http://cdn.intechopen.com/pdfs/27237/InTech-Emotional_intelligence.pdf
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional*. Distrito Federal, México: Javier Vergara Editor.
- Goleman, D. (2008). The secret to success. *The Education Digest*. 74(4), 8-9. Recuperado de <http://0-search.proquest.com.millennium.itesm.mx/docview/218189560?accountid=150554>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a. ed.). México: McGraw-Hill.
- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511492005>
- Lopes, P. N., Mestre, J. M., Guil, R., Pickard Kremenitzer, J. y Salovey, P. (2012). The role of knowledge and skills for managing emotions in adaptation to school: Social behavior and misconduct in the classroom. *American Educational Research Journal*, 49(4), 710-742. Recuperado de <http://aer.sagepub.com/content/49/4/710>

- López, M. E. y González, M. F. (2003). *Inteligencia emocional. Pasos para elevar el potencial infantil*. Tomo 1. Colombia: Grupo Dimas Ediciones
- Martínez-Otero, V. (2009). Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39(1), 11-38.
Recuperado de <http://0-search.proquest.com/millennium.itesm.mx/docview/748471213?accountid=150554>
- Martorell, C. González, R., Rasal, P. y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129318693004>
- Massari, L. (2011). Teaching Emotional Intelligence. *Leadership*, 40(5), 8-12.
Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/869600913?accountid=150554>
- Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje humano*. (4ª edición) México: Pearson-Prentice Hall.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 437-454. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924010>
- Patti, J., Brackett, M., Ferrándiz, C., Ferrando, M. (2011). ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 145-156. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217022109011>
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 401-420. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924008>
- Prieto, M. D. y Hernández, D. (2011). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 14(3), 17-21.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217022109001>
- Renom, A. (2007). *Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años)* (2ª ed.). España: Wolters Kluwer.
- Renom, A. y Vargas, C. (2007). Programa para segundo ciclo 8-10 años. En A. Renom (coord.), *Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años)* (2ª ed.) España: Wolters Kluwer.
- Suarez, P. y Mendoza, B. (2008). Desarrollo de la Inteligencia Emocional y de la capacidad para establecer relaciones interpersonales e intrapersonales. *Laurus*,

14(27), 76-95. Recuperado de
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76111892005>

Valenzuela, J. R. y Flores, M. (2012). *Fundamentos de la investigación educativa*. Volumen 2. e-book. (T. de Monterrey, Ed.) Monterrey, México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.

Zaccagnini, J. L. (2004). *Qué es inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva.

Apéndices

Apéndice A: Instrumentos

Guía de observación

Esta guía tiene como finalidad el reunir datos que lleven a identificar los comportamientos y verbalizaciones que realizan los niños en su salón de clases que se relacionen con la percepción y la asimilación emocional.

Nombre de docente frente a grupo: _____

Clase: _____ Fecha: _____ Grado: _____

Descripción de la conducta	Observaciones realizadas
El niñ@ identifica que está sintiendo una emoción	
El niñ@ identifica qué emoción está sintiendo	
El niñ@ nombra su emoción	
El niñ@ identifica las emociones de los compañeros	
El niñ@ nombra la emoción del compañero	
Expresa sus emociones (habla de lo que está sintiendo)	
Escucha la expresión de las emociones de los demás	
Otras conductas	Observaciones

Apéndice B: Entrevista a docentes

Nombre del docente: _____ Grado escolar _____
Lugar dónde labora: _____ Fecha: _____

Mi nombre es Alejandra Acevedo Zavala, y como alumna de la Universidad virtual (UV) del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) le solicito su apoyo para contestar la siguiente entrevista, que forma parte del proyecto de investigación requerido para elaborar mi tesis.

El objetivo principal es identificar cuáles comportamientos observa usted en el salón de clases que dificultan las relaciones interpersonales entre los niños.

Las respuestas proporcionadas serán absolutamente confidenciales y se emplearán únicamente en el contexto del presente proyecto.

1. Podría describirme cuál es la situación que usted observa en el salón de clases entre los niños que considera requiere atención en este momento.

2. Considera que algunos niños presentan más dificultad que otros para establecer relaciones con sus compañeros.

3. Considera que los niños (o algunos de ellos) pueden identificar sus emociones.

4. Puede ejemplificarlo:

5. Considera que los niños pueden hablar fácilmente de lo que sienten.

6. Puede brindarme algunos ejemplos:

7. Ha observado que los niños pueden identificar lo que sienten sus compañeros.

8. Recuerda alguna situación que lo ejemplifique:

9. Considera que los niños pueden hablar de lo que sienten sus compañeros (empatía).

10. Puede brindarme algunos ejemplos:

11. Algo más que le gustaría agregar:

12. Espacio para preguntas abiertas considerando el desarrollo de la entrevista

Muchas gracias por su tiempo y su atención a esta entrevista.

Apéndice C: Sociograma

A continuación encontraras 4 preguntas, responde a cada una escribiendo el nombre de 3 compañeros de tu salón.

1. Escribe el nombre de los compañeros o compañeras con los que te gustaría jugar:

2. Escribe el nombre de los compañeros o compañeras con los que te gustaría Trabajar: _____

3. Ahora escribe los nombres de 3 compañeros o compañeras con los que te No te gustaría jugar: _____

4. Escribe los nombres de 3 compañeros o compañeras con los que No te gustaría trabajar: _____

Apéndice D: Lista de Cotejo de observaciones

Niño@ Núm. de lista	S = si			O = Ocasionalmente			N = No			Comportamiento que expresa el niño/a						Notas
	El niño/a identifica que está sintiendo una emoción			El niño/a nombra su emoción			El niño/a nombra la emoción del compañero			Expresa sus emociones (habla de lo que está sintiendo)			Escucha la expresión de las emociones de los demás			
	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	
1	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	
2	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	
3	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	
4	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	
5	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	
6	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	
7	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	
8	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	
9	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	
10	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	
11	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	
12	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	
13	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	
14	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	
15	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	
16	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	
17	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	
18	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	
19	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	
20	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	
21	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	
22	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	
23	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	
24	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	
25	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	
26	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	S	O	N	

Apéndice E: Programa de IE para tercero de primaria de la escuela Centro Educativo Morelia (CEM)

La siguiente tabla contiene el programa de IE que se realizó con los niños de tercero de primaria, esta desglosado actividad por actividad con tiempo asignado para cada una, su objetivo, las instrucciones que se les dan a los niños, el material requerido y un espacio para observaciones generales.

Fecha: viernes 3 de mayo de 2013		Hora: 8:00 am		Nombre de la actividad: Presentación y saludo		Número de sesión: 1	
Tiempo	Actividad	Instrucciones	Desarrollo	Material	Observaciones	Objetivo	
10'	Presentación y saludo	El instructor se presentará y pedirá que los alumnos también se presenten	La presentación se realizará con la dinámica de la telaraña, cada participante dirá su nombre y una emoción.	Estambre		Romper el hielo y conocer a los niños	
5'	Reglas del taller	Explicar las reglas	Se les presentarán y explicarán a los niños las reglas necesarias para poder llevar a cabo un taller benéfico para todos: Levantar mano para participar, esperar turno, escuchar al que habla, que las intervenciones estén relacionadas con el tema que se está estudiando o con la pregunta en cuestión.	Cartulina con las reglas del taller	Comentar cada regla para que los niños las 'hagan' suyas	Exponer las reglas. Respeto y seguimiento de las reglas.	
5'	Primer ejercicio	Nombrar el taller	Se realizará una lluvia de ideas para encontrar un nombre para el taller que contenga la palabra emoción o algún sinónimo. Se irán apuntando en el pizarrón las ideas y se llamara a votación sobre los nombres propuestos.	Pizarrón y plumón		Que los niños se identifiquen con el taller	
15'	Cuento	Leer a los niños un cuento que habla de emociones	Se leerá a los niños un cuento que hace alusión a algunas emociones, invitando a que escuchen atentamente la historia del protagonista. Al finalizar promover la reflexión sobre las emociones que se mencionan en el cuento	Cuento		Identificar emociones	
5'	Retroalimentación	Se retroalimentará la participación de los niños	Se retroalimentará la participación de los niños poniendo énfasis en sus comentarios relacionados con la identificación de las emociones			Favorecer la escucha del otro y de palabras relacionadas con emociones	
2'	Mención de la tarea para	Apuntar las emociones que	Se les explicará a los niños que para la siguiente sesión se necesita que ellos traigan el nombre de las emociones que experimentan a lo largo de la semana. Se les indicará	Pizarrón y plumón	Indagar si es clara la	Identificar y nombrar las emociones.	

	próxima sesión	experimentan durante toda la semana	que las anoten en su agenda para realizar una actividad con ellas.		instrucción de la tarea	
2'	Despedida	El facilitador se despedirá con una retroalimentación de la sesión	Despedida de los niños comentando la impresión general del desarrollo de la sesión y agradeciendo su participación.	Ninguno		Cerrar la sesión y despedirse

Fecha: viernes 10 de mayo de 2013		Hora: 8:00 am	Nombre de la actividad: Vocabulario emocional*	Número de sesión: 2		
Tiempo	Actividad	Instrucciones	Desarrollo	Material	Observaciones	Objetivo
3'	Saludo	El instructor saludará a los niños y ellos al instructor	Se les saludará diciendo su nombre y agregando una emoción a modo de apellido, y se les animará a que los niños imiten el saludo: nombre y una emoción.			Saludar identificando la emoción actual
15'	Leer las emociones	Los niños leen las emociones que anotaron en su agenda	Se les pedirá a los niños que en silencio lean la lista de emociones. Posteriormente se les motivará a que voluntariamente algunos lean la lista y se anotarán todas las emociones en el pizarrón.	Pizarrón y plumón		Identificar las emociones que perciben
15'	Clasificar las emociones por grupo	Se tachan las emociones repetidas y las restantes se clasifican por grupo	Un niño voluntario ayuda a tachar las emociones repetidas, las restantes se agrupan en seis columnas dependiendo del grupo a que correspondan: alegría, tristeza, miedo, vergüenza, sorpresa e ira. Si alguna emoción no se ajusta a algún grupo, se guardara para explicarla en otro momento. Simultáneamente, se les preguntará a los niños qué sienten cuando tienen miedo, que pasa cuando están alegres, o tristes, para llevarlos a la reflexión de que diferentes palabras pueden expresar una gama de la misma emoción.	Pizarrón y plumones	Invitar a la reflexión sobre el uso de diferentes palabras para la misma emoción, identificar y clarificar las emociones y favorecer el desarrollo del vocabulario emocional	Clasificar diferentes emociones. Ampliar el vocabulario emocional
8'	Cuento	Lectura de un cuento corto	Se les leerá a los niños el cuento “” con la intención de que se despierten emociones en ellos al escucharlo	Cuento		Favorecer la escucha. Identificar emociones
7'	Socializar la experiencia	Invitar a que comenten cómo se sintieron durante la sesión	Se invitará a los niños a que comenten las emociones que sintieron durante la sesión favoreciendo que identifiquen en que columna la pondrían.		Se les pedirá que participen, pero se respetara si alguien no quiere hacerlo	Socializar las emociones. Continuar con la clasificación de emociones.
2'	Despedida	El facilitador se despedirá con una retroalimentación de la sesión	Despedida de los niños comentando la impresión general del desarrollo de la sesión y agradeciendo su participación.	Ninguno		Cerrar la sesión y despedirse con vocabulario emocional

*Basado las actividades de Renom y Vargas (2007).

Fecha: viernes 24 de mayo de 2013		Hora: 8:00 am	Nombre de la actividad: Caja de las emociones*		Número de sesión: 3	
Tiempo	Actividad	Instrucciones	Desarrollo	Material	Observaciones	Objetivo
3'	Saludo	El instructor saludará a los niños y ellos al instructor	Se les saludará comentando cómo se siente esa mañana y se les animara a que los niños imiten el saludo comentando su emoción actual, si el ambiente es propicio se les pedirá a algunos que comenten si recuerdan a que categoría corresponde su emoción	Ninguno		Saludar identificando la emoción actual
5'	Pensando las emociones	Los alumnos pensarán en situaciones que los hagan sentir alegría, tristeza, miedo e ira	Se les pedirá a los alumnos que piensen en silencio en diferentes situaciones en que sintieron alguna de las emociones			
40'	Representando emociones	Cuatro voluntarios representarán o explicarán una emoción	El voluntario sacara una tarjeta, se le dará un minuto para pensar cómo explicar o representar la situación que lo hizo sentir esa emoción. Al finalizar el facilitador preguntará: -los demás pensaron en una situación similar (anotar sus respuestas: si o no) –la situación les provoco la misma emoción que al actor (anotar sus respuestas). Al finalizar invitar a reflexionar: ¿todos sentimos la misma emoción en situaciones similares? ¿Cada emoción se puede vivir en situaciones diferentes?	Pizarrón, plumón, tarjetas de las emociones	Promover la reflexión al terminar las representaciones	- Utilizar vocabulario emocional. - Adquirir conciencia de las distintas emociones. - Distinguir emociones
2'	Despedida	El facilitador se despedirá con una retroalimentación de la sesión	Despedida de los niños comentando la impresión general del desarrollo de la sesión y agradeciendo su participación.	Ninguno		Cerrar la sesión y despedirse usando vocabulario emocional

*Basado las actividades de Renom y Vargas (2007).

Fecha: viernes 31 de mayo de 2013		Hora: 8:00 am		Nombre de la actividad: Sentimos y vivimos*		Número de sesión: 4	
Tiempo	Actividad	Instrucciones	Desarrollo	Material	Observaciones	Objetivo	
2'	Saludo	El instructor saludará a los niños esperando que ello lo imiten	Se les pedirá que se sienten en círculo, se saludará a los niños, se esperará su saludo y se iniciará la sesión.			Iniciar la sesión con un saludo	
5'	Repartir tarjetas de emociones y colores	Se le dará a cada niño un juego de seis tarjetas de colores	Cada niño tendrá seis tarjetas de diferente color, cada una correspondiente a una emoción: Rosa–Amor; Gris–Tristeza; Negro–Ira, Amarillo–Alegría; Azul marino–miedo y Rojo–vergüenza.	Tarjetas de colores y emoción		Observar color y leer emoción.	
30'	Asociación de emoción a situación	Plantear diferentes situaciones del salón y de la vida cotidiana	Se tendrá dibujado en el pizarrón un cuadro dividido en 6 partes, cada parte corresponderá a un color con su emoción. El facilitador planteará situaciones de la vida diaria y del salón y los alumnos contestarán levantando una ficha de la emoción que creen se vive ante cada situación (anotar sus respuestas). Se plantearán situaciones que abarquen todas las emociones.	Tarjetas color-emoción Pizarrón y plumón		- Descubrir las emociones a determinadas circunstancias. - Asociar emociones a sucesos de la vida	
5'	Reflexión	Invitar a la reflexión	Se reflexionará sobre cómo cada uno puede sentir diferente emoción en la misma situación y cómo las diversas situaciones que vivimos nos alteran continuamente.	Cuadro de color-emoción	Pueden voltear a ver el cuadro para observar las diferencias	Reconocer cómo cada quien siente diferente.	
2'	Despedida	El facilitador se despedirá con una retroalimentación de la sesión	Despedida de los niños comentando la impresión general del desarrollo de la sesión y agradeciendo su participación.	Ninguno		Cerrar la sesión y despedirse usando vocabulario emocional	

*Basado las actividades de Renom y Vargas (2007).

Fecha: viernes 7 de junio de 2013		Hora: 8:00 am		Nombre de la actividad: Plasmando emociones*		Número de sesión: 5	
Tiempo	Actividad	Instrucciones	Desarrollo	Material	Observaciones	Objetivo	
2'	Saludo	Iniciar con saludo mutuo, instructor y niños	Esperar a que todos los niños saluden			Responder al saludo	
5'	Formar grupos pequeños	Se formarán grupos de 4 alumnos	Se asignaran los grupos aleatoriamente y a cada uno se les repartirá una cartulina dividida en 6 partes, lápices, tijeras, revistas y pegamento	Pizarrón, plumón y material por grupo			
30'	Asignación de instrucciones	Se brinda una instrucción por emoción	Se les indica a los niños que va a desarrollar cada instrucción en una parte de la cartulina, se les darán 5 minutos para cada una: 1. Buscar en las revistas fotografías de caras que expresen <i>ira</i> . 2. Escribir una breve historia que provoque <i>miedo</i> . 3. Dibujar caras que representen <i>alegría</i> . 4. Dibujar una situación que represente <i>vergüenza</i> . 5. Dibujar un animal que represente <i>sorpresa</i> . 6. Buscar en las revistas situaciones que representen <i>tristeza</i> .	Pizarrón y plumones	Asignar las instrucciones una por una y esperar a que terminen para dar la siguiente	Representar emociones en forma gráfica. Diferenciar emociones. Comparar diferentes expresiones para cada emoción.	
5'	Exposición de trabajos	Se exponen las cartulinas y se observan en silencio	Cuando terminen las seis actividades se colocan las cartulinas para que los demás grupos puedan apreciarlos. En esta ocasión no se hacen comentarios en voz alta, la observación y reflexión es en silencio.	Cinta para pegar	La reflexión es individual y en silencio evitando comparaciones y para reforzar el observar sin comentar	Observar representación de emociones sin realizar comentarios.	
3'	Despedida	El facilitador se despedirá con una retroalimentación de la sesión	Despedida de los niños comentando la impresión general del desarrollo de la sesión y agradeciendo su participación. Comentar el objetivo de observar las emociones sin generar comentarios verbales.	Ninguno		Cerrar la sesión y despedirse usando vocabulario emocional	

Fecha: viernes 14 de junio de 2013		Hora: 8:00 am		Nombre de la actividad: Relajando el cuerpo*		Número de sesión: 6	
Tiempo	Actividad	Instrucciones	Desarrollo	Material	Observaciones	Objetivo	
2'	Saludo	Saludar a los niños	Saludar comentando que hoy tendrán una actividad diferente.			Saludar despertando expectativa	
3'	Recordar actividades y emociones	Piensen en lo que han estado haciendo y cómo se sienten	Recordar que han estado haciendo o que hicieron la tarde anterior, prestar atención a las emociones que sienten cuando recuerdan, cómo se siente la emoción y cómo se nombra.			Identificar emociones	
5'	Relajación guiada	Recostarse e iniciar relajación	Se les pide que se recuesten, que cierren los ojos y que escuchen la música y las instrucciones. Se les irán dando instrucciones para ir relajando el cuerpo parte por parte.	Tapetes para piso reproductor de música		Experimentar la relajación	
10'	Reflexión de relajación	Reflexionar sobre la relajación y las emociones	Se les invitará a compartir sus emociones, se guiará al inicio la reflexión centrándose en tres puntos: ¿se sienten mejor después de la relajación? ¿Qué han sentido? ¿Han experimentado alguna emoción?			Describir el bienestar que ofrece la relajación y asociarla con la identificación de mociiones	
10'	Lectura de cuento	Lectura de un cuento que aborde la emoción requerida en esa sesión	El facilitador contará con algunos cuentos que en su relato hablan de alguna emoción y dependiendo la situación grupal se seleccionara alguno de ellos.	Cuentos sobre emociones		Escuchar las emociones en otros y cómo las manejan	
5-10'	Reflexión de cuento	Reflexión compartida sobre la historia	Se invitará a los niños a comentar primero si descubrieron alguna emoción en su cuerpo durante la lectura y segundo por qué creen que lo sintieron. También se puede comentar sobre las emociones del protagonista y cómo resolvió la situación.			Identificar emociones Practicar vocabulario emocional	
2'	Despedida	El facilitador se despedirá con una retroalimentación de la sesión	Despedida de los niños comentando la impresión general del desarrollo de la sesión y agradeciendo su participación.	Ninguno		Cerrar la sesión y despedirse usando vocabulario emocional	

Fecha: viernes 21 de junio de 2013		Hora: 8:00 am	Nombre de la actividad: Semáforo de las emociones y despedida*	Número de sesión: 7		
Tiempo	Actividad	Instrucciones	Desarrollo	Material	Observaciones	Objetivo
2'	Saludo	Saludar a niños	Saludar y comentar que hoy es la última sesión.			Saludar
3'	Formar grupos pequeños	Pedir a los niños que formen grupos	Se les pedirá que los niños elijan con quien quieren trabajar y formen grupos de tres. Se les entregará una ficha de trabajo por grupo.	Ficha de trabajo		
5'	Compartiendo una situación	Compartir una situación en la cual se reaccionó explosiva o impulsivamente	Dentro de su grupo cada niño comparte una situación que recuerden en la que hayan reaccionado de forma explosiva o impulsiva. En común acuerdo eligen una para compartirla al resto del grupo.		Platicarle a los compañeros la situación o la historia	Identificar emociones Reconocerlas y aceptar las experimentadas
15'	Utilizando el semáforo emocional	Interpretar la situación con el semáforo	Con el dibujo de un semáforo (ver dibujo anexo) mostrar a los niños cómo se utilizan las luces para acomodar la emoción, utilizar una de sus situaciones para ejemplificarlo; continuar con las otras situaciones. Pedirles que hagan lo mismo dentro de su grupo con las otras situaciones.	Dibujo y diagrama del semáforo emocional	Detenerse en cada grupo para observar cómo trabajar y apoyar si lo requieren	Reconocer y aceptar las emociones experimentadas Reflexionar sobre otras maneras de reaccionar
10'	Exponer trabajo	Representante expone situación utilizando semáforo emocional	El representante del equipo expone las siguientes situaciones desglosadas con el semáforo emocional. Al finalizar el facilitador fomentará la reflexión sobre las emociones y sus respuestas impulsivas intentando que introyecten la opción a responder diferente recordando el ejercicio de hoy			Reflexionar sobre otras maneras de reaccionar.
8'	Compromiso emocional	Realizar un compromiso emocional para el verano	Se invitará a los niños a pensar en un compromiso emocional viable para el verano, a que lo escriban en su agenda y lo lleven a casa a modo de 'tarea'. Se revisara con algunos voluntarios los compromiso que adquirieron y se les pedirá que los firmen.	Agendas, hojas, lápices y colores	Si el tiempo lo permite pueden escribir y decorar su compromiso.	Identificar una necesidad emocional Comprometerse a una acción diversa
5'	Despedida	El facilitador se despedirá con una retroalimentación del taller	Despedida de los niños comentando la impresión general del desarrollo de la sesión y del taller agradeciendo su participación y abriendo el espacio para que cada niño se despidiera comentando algo	Ninguno		Cerrar la sesión y despedirse usando vocabulario emocional

*Basado las actividades de Renom y Vargas (2007).

Apéndice F: Resultados de las entrevistas

Entrevista 1, Directora general del plantel	
Pregunta 1:	¿Usted considera que por medio de mi proyecto de tesis orientado a la IE se pueda apoyar a algún grupo en particular?
Respuesta 1:	Sí, creo que el grupo de tercero de primaria, es un grupo que últimamente me han reportado con algunas dificultades, y aunque son de relación, yo considero que la Inteligencia Emocional puede enriquecerlos mucho y puede apoyar a cambiar la dinámica del salón.
Pregunta 2:	¿Podría explicarme con más detalle a que dificultades se refiere?
Respuesta 2:	Sí, me han reportado que no se llevan bien entre ellos y por lo tanto relegan mucho a algunas niñas y niños, la coordinadora y las docentes han trabajado con el grupo y no se resuelve del todo la situación, sé que por otro lado el grupo está pasando por situaciones complicadas como algunos casos en particular de cada niño además del cambio de docente, aunque esto último no me queda claro si tendría que redundar en sus relaciones. Y lo de las situaciones particulares, esto si puede estar influyendo, porque tenemos niños con dificultades emocionales y el resto del grupo en ocasiones no se muestra tolerante con ellos. Bueno, sé que con un niño sí, entonces esperarías que con todos, pero no.
Pregunta 3:	¿Qué esperarías usted que resultara del proyecto?
Respuesta 3:	Que en tanto que los niños hablen de lo que sienten, pueden darse cuenta de que los otros niños también sienten, y puedan ser más empáticos. Además no espero que todos sean amigos, sino que puedan ser buenos compañeros y respeten sus diferencias y no se molesten entre ellos ni tengan actitudes o conductas donde relegan y separan a los niños y niñas diferentes. Somos una escuela que promulgamos el respeto a las diferencias y la tolerancia entre las diferentes formas de ser, creer, que trabajamos con el currículo social.
Pregunta 4:	Con la información que me ha facilitado, me permito proponer realizar un taller de IE con los niños, con el objetivo de que ellos puedan identificar sus emociones, hablar de ellas y escuchar las de los demás y con esto en mente promover la tolerancia y el respeto a las emociones de los demás como un inicio del respeto a las diferencias, ¿podría ser que realice el taller?
Respuesta 4:	Sí, yo creo que sí, los niños tienen un espacio asignado una vez por semana para trabajo no académico, podríamos disponer de ese espacio sin afectar el horario de sus otras actividades.
Pregunta 5:	Agradezco mucho su tiempo y atención y la oportunidad de realizar mi trabajo de tesis en su escuela...
Respuesta 5:	De nada, confío en que los niños serán los principales beneficiados.

Transcripción de la entrevista a directora

Respuesta

- P1: ¿Cuál es la situación que usted observa en el salón de clases que considera requiere atención?
- R1: Yo creo que la mayor dificultad es que no aceptan a algunos compañeros que son diferentes y los tratan mal o los aíslan. Por ejemplo hay dos niñas que no son aceptadas ni integradas y un niño al que apartan mucho y sólo es un poco inquieto. Y de las niñas, pues una de ellas como que si es diferente, se porta diferente a sus compañeras, pero eso no es el punto, sino creo que si los niños aceptaran las diferencias de los demás podrían convivir mejor. Y la otra niña lo que tiene es que cuando ingreso si molestaba mucho a sus compañeros, pero ya cambio bastante y está recibiendo apoyo para mejorar sus relaciones, sin embargo no la integran al grupo.
- P2: Considera que algunos niños presentan dificultad para establecer relaciones con sus compañeros.
- R2: Si, estas dos niñas una es como un poco más grande pero no mucho, simplemente es diferente y no la incorporan, bueno como te decía antes ella hacia cosas que molestaban a sus compañeros, pero ha cambiado y se controla más pero de todas formas como que no la aceptan y la molestan, y la otra es más rara, hace cosas para llamar la atención y para integrarse y uno como adulto siente que no es adecuado pero ella dice que así le gusta jugar.
- P3: Considera que los niños (o algunos de ellos) pueden identificar sus emociones
- R3: Sí, si hay varios que pueden, yo creo que si se dan cuenta de lo que están sintiendo, pero hay otros que no.
- P4: Puede ejemplificarlo:
- R4: Bueno, en los saludos que hacen en la mañana y en las asambleas o en filosofía, que se presta para hablar, escuchas que si te dicen algunos lo que sienten, pero si están los otros niños que aunque les invites y les ejemplifiques no dicen cómo se sienten y que dan respuestas que ni al caso.
- P5: Considera que los niños pueden hablar fácilmente de lo que sienten
- R5: Algunos... pocos, otros no
- P6: Puede brindar ejemplos:
- R6: Por ejemplo en filosofía si son reflexivos, o en las asambleas cuando hay un problema y te dicen cómo se sienten o cómo se sintieron cuando alguien hizo algo que los molesto y si te dicen: mal, o triste, o enojado. En conclusión podría ser que en privado o cuando el ambiente es propicio dentro del salón, pero espontáneamente no lo hacen frente al grupo, puede ser que alguno o alguna de las niñas en privado si se acercan al docente o a mí y me platican algo que sucedió y que entonces les preguntamos cómo te sientes y responden.
- P7: Ha observado que los niños puedan identificar lo que sienten sus compañeros.
- R7: Si, sobre todo algunos, más las niñas, aunque hay algún niño que si es atento y yo agregaría que sensible en el sentido que se da cuenta de los demás.
- P8: Recuerda alguna situación que lo ejemplifique:
- R8: Si, pues lo mismo, en las asambleas cuando se resuelve alguna situación del grupo y se les pregunta si saben que creen que sintió el otro.
- P9: Considera que los niños pueden hablar de los que sienten sus compañeros
- R9: Algunos
- P10: Puede brindarme algunos ejemplos:
- R10: El niño con número de lista 13 si te puede decir que cree que sintió el otro, también algunas niñas como 7,21 y otras, ellas si hablan de lo que sienten o de lo que creen que siente el otro.
- P11: Algo más que le gustaría agregar
- R11: Pues que aunque se han dado problemas, es un grupo reflexivo y que si los motiva o llamas si están dispuestos a ayudar, aunque haya alguno o algunos niños que no, en general la mayoría del grupo sí. También están académicamente bien, yo diría que altos. Y tienen sus momentos empáticos, también son inquietos, por lo que no puedes dejar tiempos muertos.
- P12: Muchas gracias por su tiempo.
- R12: De nada.

Transcripción de la entrevista a coordinadora

Respuesta

- P1: ¿Cuál es la situación que usted observa en el salón de clases que considera requiere atención?
- R1: Yo creo que una parte es que los niños no aceptan las diferencias de gustos, que falta integración entre los niños, hay niños que hacen cosas para ser aceptados, como que tienen miedo a que no los aprueben
- P2: Considera que algunos niños presentan dificultad para establecer relaciones con sus compañeros.
- R2: Sí, hay principalmente dos niñas (20 y 22) y un niño (4) que no logran incorporarse al grupo. Aunque igual y podríamos decir que también hay otros dos o tres niños (6 y 12 y quizá 5) a los que no aceptan bien, pero bueno, se juntan entre ellos y por eso no están totalmente aislados. E igual otra niña (14), pero a ella creo que no la rechazan sino sólo no la juntan mucho y no la vemos sola tan seguido en el receso.
- P3: Considera que los niños (o algunos de ellos) pueden identificar sus emociones
- R3: Sí, hay algunos que sí, porque después hablan de lo que sienten, y también se han acercado a hablar del miedo que sienten a que los señalen, pero sólo con nosotras, no enfrente del grupo.
- P4: Puede ejemplificarlo:
- R4: Cuando están en asamblea algunos sí dicen cómo se sienten, por ejemplo enojados porque sucedió algo, o que no les gusta que alguien haga o diga algo y hacen peticiones al grupo, pero no todos. O también los vemos enfadados o contentos y a veces saben que están así, aunque puede ser que a veces no sepan que están sintiendo y sólo andan como enojados.
- P5: Considera que los niños pueden hablar fácilmente de lo que sienten
- R5: No todos los niños, algunos y dependiendo del momento, por ejemplo en las asambleas. Pero no creo que digan todo lo que sienten, por ejemplo casi nunca dice que están tristes o que les dolió lo que les sucedió, como que sólo si es algo que les molesto.
- P6: Puede brindar ejemplos:
- R6: Hay un niño que sí dice constantemente cómo se siente (triste y preocupado) porque su mamá está enferma, entonces en el saludo o cuando tiene oportunidad habla mucho de eso. Pero sólo él, los demás sólo si es algo de enojo o que los molestaron, pero no todos, creo que sólo los que se sienten seguros dentro del grupo.
- P7: Ha observado que los niños puedan identificar lo que sienten sus compañeros.
- R7: ... bueno algunos sí
- P8: Recuerda alguna situación que lo ejemplifique:
- R8: Pues cuando ha habido algún problema en el grupo y hablamos con los niños y entonces les preguntamos que cómo se sienten y que cómo creen que siente la otra niña, entonces si dicen que enojada o triste o molesta. Pero solo algunos.
- P9: Considera que los niños pueden hablar de los que sienten sus compañeros
- R9: Algunos niños y sólo a veces y también las niñas
- P10: Puede brindarme algunos ejemplos:
- R10: Sí, como te decía, en las asambleas o cuando ha habido un problema y hablamos con los niños, y ellos logran decir como creen que se sintió el otro.
- P11: Algo más que le gustaría agregar
- R11: Pues que hay algunos niños que sí tienen más dificultades que otros, y que molestan más a sus compañeros, inclusive hay un niño que cuando otro está triste o enojado o algo así, va y lo pica más, les dice algo que los molesta en vez de guardar silencio y ya. O que se hacen los payasos o hay uno que es muy poco tolerante a los compañeros y cuando hablan los interrumpe; y otro que como que no tiene tolerancia a la frustración, y se desespera muy fácil entonces eso hace más difícil la situación en el salón.
- P12: ¿A qué se refiere cuando menciona que los niños no se aceptan entre ellos? ¿Podría explicarlo?
- R12: Sí, hay dos niñas que son constantemente relegadas o rechazadas, que las otras niñas del salón no juegan con ellas, bueno ni los niños, y entonces parece que ellas hicieran cosas para llamar la atención de los niños y ser aceptadas, sobre todo una de ellas.

Transcripción de la entrevista a docente A

Respuesta

- P1: ¿Cuál es la situación que usted observa en el salón de clases que considera requiere atención?
- R1: Como que algunos niños tienen miedo a que los demás no los acepten y hacen cosas para ser aceptados. O no hablan porque los demás digan algo de ellos.
- P2: Considera que algunos niños presentan más dificultad para establecer relaciones con sus compañeros.
- R2: Sí, sobre todo dos niñas y uno o dos niños o bueno quizá tres, estoy recordando a alguien más.
- P3: Considera que los niños (o algunos de ellos) pueden identificar sus emociones
- R3: Sí, quizá no todos, pero algunos si, se ve en sus caras o en su comportamiento y además a veces lo dicen, lo que sienten, pero no creo que lo digan en el momento, sino después.
- P4: Puede ejemplificarlo:
- R4: Como una niña que dijo que no hablaba porque se siente humillada, u otro niño que su mamá está enferma y continuamente dice que se siente preocupado o triste. Y nosotros los vemos contentos o enojados o tristes o cansados.
- P5: Considera que los niños pueden hablar fácilmente de lo que sienten
- R5: Sí, aunque quizá no todos, sólo algunos, yo creo que son los que si se llevan bien o que tienen un grupo en el salón, ellos hablan más.
- P6: Puede brindar ejemplos:
- R6: Si, como los niños que tienen un grupo de amigos, más algunas niñas. Y cuando hacen peticiones en las asambleas.
- P7: Ha observado que los niños puedan identificar lo que sienten sus compañeros.
- R7: Yo creo que algunos si se dan cuenta.
- P8: Recuerda alguna situación que lo ejemplifique:
- R8: Cuando les preguntamos si imaginan cómo se siente el otro, entonces responden y dicen algún sentimiento que creen que siente el otro niño, y además yo creo que si es acertado, es decir que si es más o menos lo que sintió el compañero.
- P9: Considera que los niños pueden hablar de los que sienten sus compañeros
- R9: Sólo a veces, o como que si se dan cuenta de que el otro está bien o que está triste, pero no lo dicen.
- P10: Puede brindarme algunos ejemplos:
- R10: Hay un niño que como que no se da cuenta de que esta lastimando con sus comentarios, o si se da cuenta no lo parece y continúa molestando hasta que le llamamos la atención. Entonces así como él, pues no, pero hay otras niñas que si son más sensibles y pues yo creo que si hablan o han hablado de lo que sienten los compañeros.
- P11: Algo más que le gustaría agregar
- R11: Pues que si necesitan aceptar que todos son diferentes y que no deben molestarlos o excluirlos y dejarlos afuera de ellos porque les gustan otras cosas. Las niñas que dejan fuera de sus juegos pues como que no se sienten bien.
- P12: ¿A qué se refiere cuando menciona que los niños no se aceptan entre ellos? ¿Podría explicarlo?
- R12: Si, como las dos niñas que no integran en sus juegos, no las invitan al contrario, como cuando ella (niña 20) se comportaba como perrito para llamar la atención de las niñas y que jugaran con ella. O la otra niña (22) que ya casi no interactúa porque como que no se siente segura hablando frente al grupo porque la critican, entonces casi no participa, bueno solo cuando le haces una pregunta directamente a ella.
Y también está el niño (16) que no se lleva casi con nadie de los niños, como que casi siempre está fuera de sus juegos.

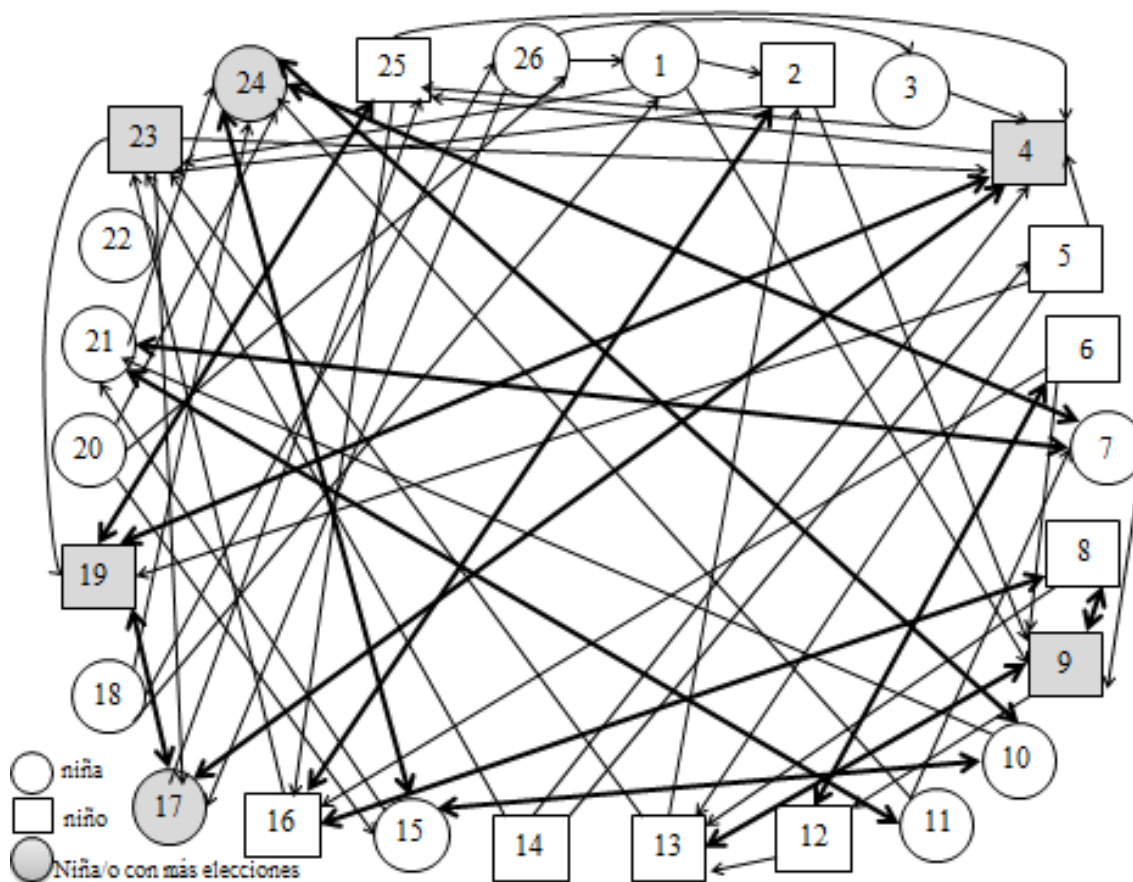
Transcripción de la entrevista a docente B

Apéndice G: Resultados de las observaciones

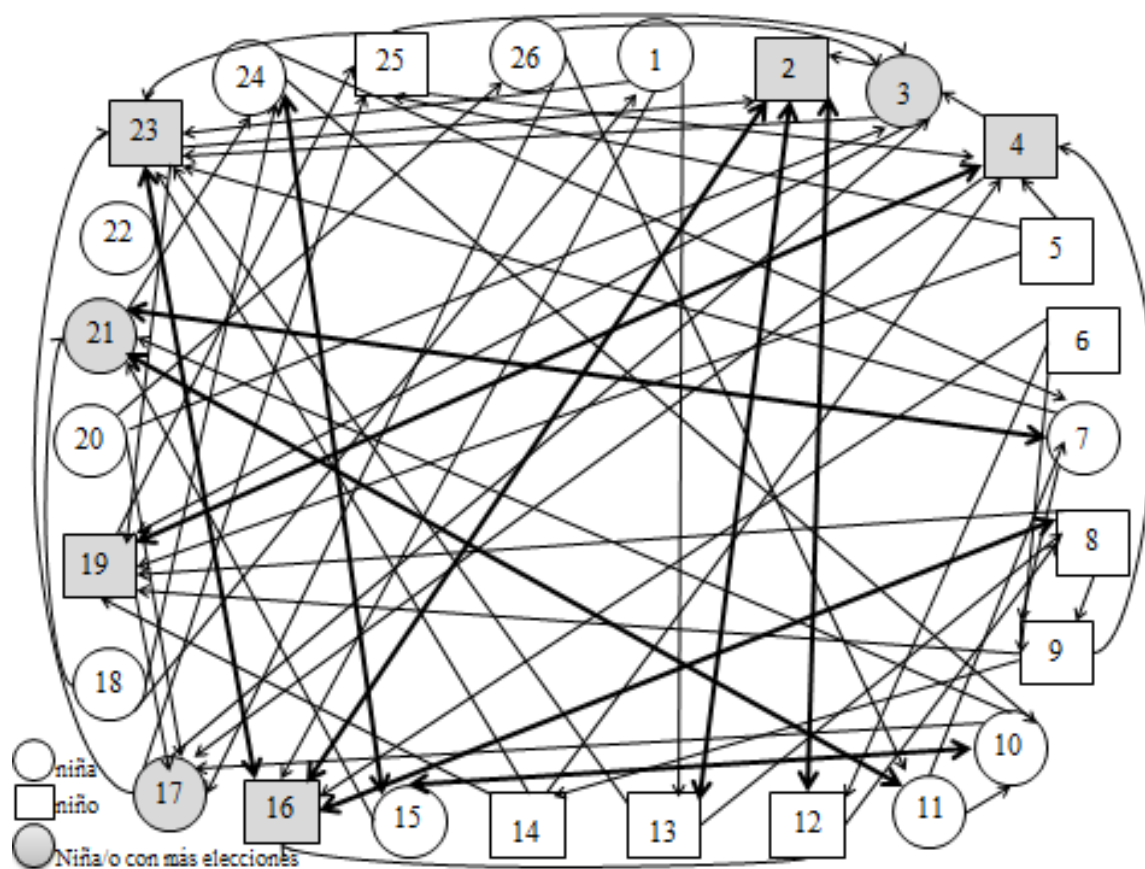
No. niño /niña	1ª sesión Identifica emoción y la nombra	2ª sesión Identifica emoción y la nombra	3ª sesión Identifica emoción y la nombra	4ª sesión Identifica emoción y la nombra	5ª sesión Identifica emoción y la nombra	6ª sesión Identifica emoción y la nombra	7ª sesión Identifica emoción y la nombra
1	Si	Si	No asistió	Si	Si	Si	Si
2	No	No	Si	Si	Si	Si	Si
3	Si	No asistió	Si	Si	Si	Si	Si
4	No	No	No	Si	Si	Si	Si
5	No	No	Si	Si	Si	Si	Si
6	No	No	No	Si	Si	Si	Si
7	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
8	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si
9	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
10	No asistió	Si	Si	Si	Si	Si	Si
11	No	Si	Si	No asistió	Si	Si	Si
12	No	Si	No	Si	Si	Si	Si
13	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si
14	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si
15	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
16	No	No	No	Si	Si	Si	Si
17	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
18	Si	No asistió	Si	No asistió	Si	Si	Si
19	Si	No asistió	No	No asistió	Si	Si	Si
20	No	No	Si	Si	Si	Si	Si
21	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
22	No	Si	Si	Si	Si	No asistió	No asistió
23	No	No	Si	Si	Si	Si	Si
24	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
25	No	No	Si	No	Si	Si	Si
26	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Total	Si:12/No:13	Si:15/No:8	Si: 19/No:6	Si: 22/No:1	Si: 26/No:0	Si:25/No:0	Si:25/No:

Resultados del taller de IE componente identificación y expresión emocional

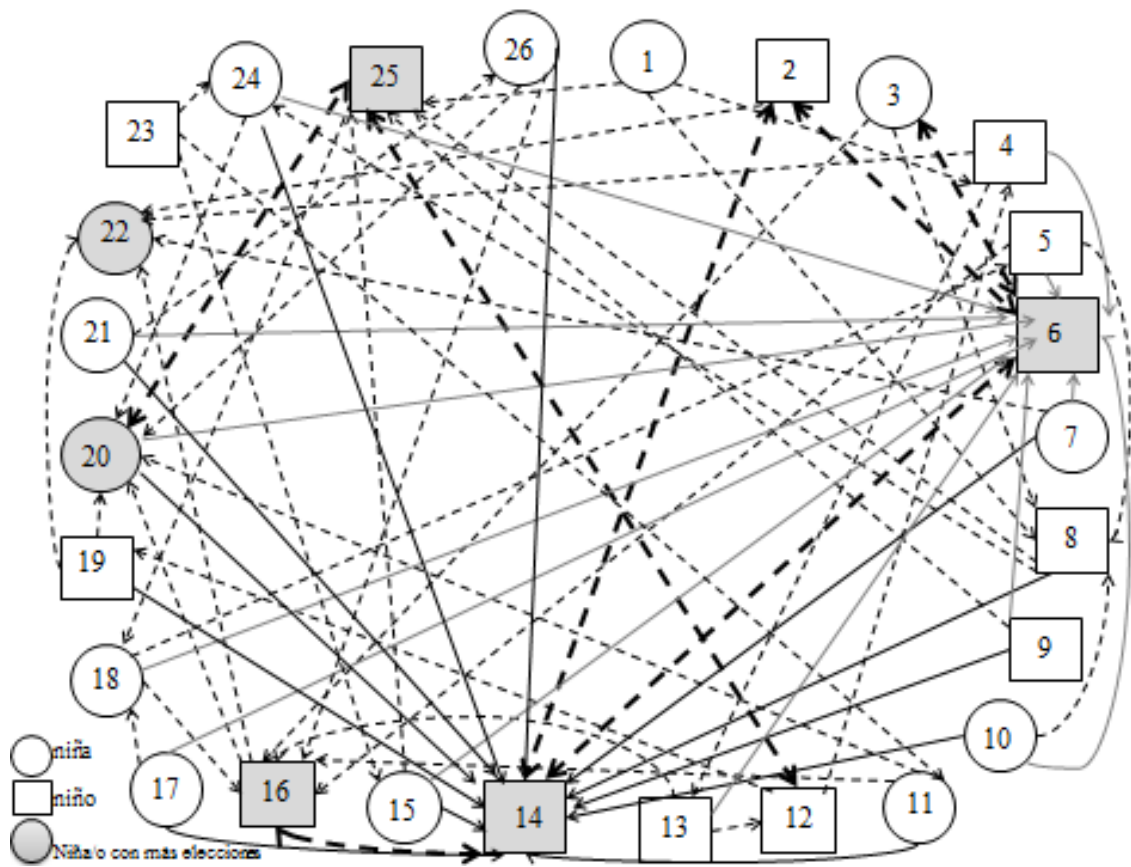
Apéndice H: Resultados del sociograma



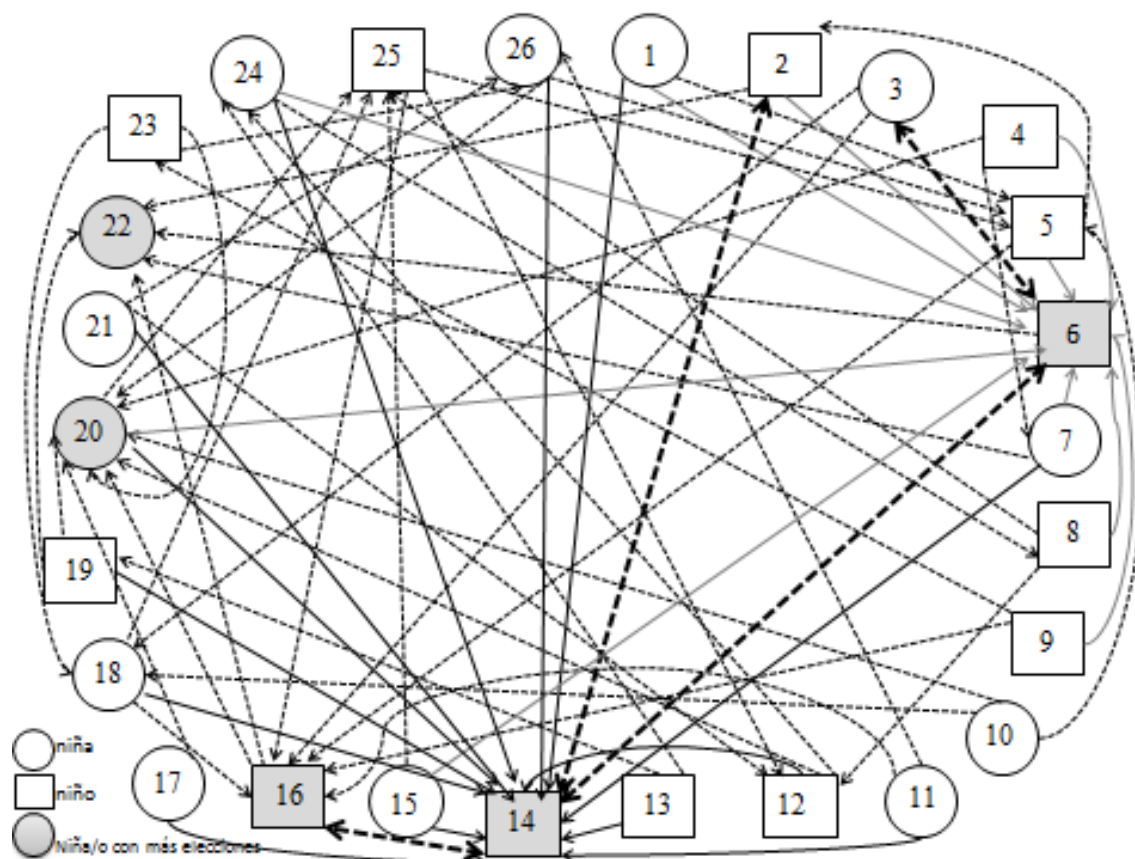
Selecciones que realizaron los niños en el ítem Jugar (con quien te gustaría jugar).



Selecciones que realizaron los niños en el ítem Trabajar (con quien te gustaría trabajar).



Selecciones que realizaron los niños en el ítem No Jugar (con quien no te gustaría jugar).



Selecciones que realizaron los niños en el ítem No Trabajar (con quien no te gustaría trabajar).

Niño/ niña	Cantidad de selecciones recibidas en cada uno de los ítems				Selecciones recíprocas			
	Para jugar	Para trabajar	No jugar	No trabajar	Trabajar	Jugar	No trabajar	No jugar
1	2	1	0	0				
2	3	6	2	2	2	1	1	2
3	1	5	1	1			1	1
4	7	5	2	0	1	2		
5	1	0	1	4				
6	1	0	15	12		1	2	3
7	3	3	0	1	1	2		
8	3	3	4	1	1	2		
9	6	3	0	0		2		
10	2	2	0	0	1	2		
11	1	2	1	0	1	1		
12	2	2	2	3		1		1
13	4	2	1	0	3	1		
14	0	1	15	16			3	3
15	3	2	1	0	2	2		
16	4	6	7	7	3	2	1	
17	5	5	0	0		2		
18	0	0	2	3				
19	5	7	1	1	1	3		
20	0	0	6	8				1
21	4	5	0	0	2	2		
22	0	0	5	5				
23	5	8	0	1	1			
24	7	3	2	2	1	3		
25	4	3	6	4		1		2
26	2	1	1	3				

Distribución de las selecciones que recibió cada niño en el sociograma

Apéndice I: Productos de los niños

Ejemplos de carteles de sentimientos



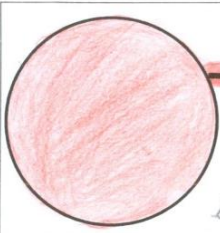
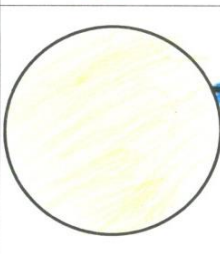

Cartulina donde los niños dibujaron la vergüenza y la sorpresa y pegaron imágenes de la tristeza



Cartulina donde los niños plasmaron la ira, escribieron sobre el miedo y dibujaron la alegría


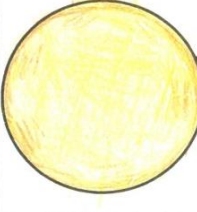

Ejemplos de semáforo emocional

Semáforo emocional para niños:

 <p>Identifico mi emoción</p>	<p>¿Qué emoción experimentaste? Descríbela</p> <p><i>Sofía</i> yo me siento enojada</p> <p><i>Sev</i> me siento enojada o da cuando le tra mi perro me rompió algo.</p> <p><i>Andy J.</i> ira yo tengo una</p>
 <p>Detenerse a reflexionar</p>	<p>¿Cuál es el problema o situación que está provocando esta emoción?</p> <p><i>Sofía</i> me siento enojada cuando me separa mi mamá</p> <p><i>Sev</i> me siento enojada cuando mi mamá me regaña y yo le digo que no me quite y que me diga claro</p> <p><i>Andy J.</i> me siento enojada cuando mamá me regaña</p>
 <p>Expresar las emociones</p>	<p>¿Qué puedo hacer? Busco alternativas: (Tomo conciencia de la variedad de formas saludables de expresar mis emociones. Y así puedo solucionar la situación o conseguir un objetivo sin molestar ni lastimar a los demás).</p> <p><i>Sofía</i> pido perdón a mi mamá</p> <p><i>Sev</i> pido perdón</p> <p><i>Andy J.</i> sí</p>

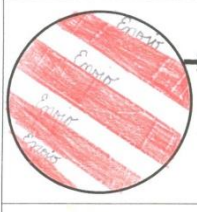


Ejercicio del semáforo emocional

Semáforo emocional para niños:

	Jordana	Regina	Rocio
 <p>Identifico mi emoción</p>	<p>¿Qué emoción experimentaste? Descríbela</p> <p>Enojo y Tristeza</p>	<p>Enojo y Tristeza</p>	<p>Enojo y Tristeza</p>
 <p>Detenerse a reflexionar</p>	<p>¿Cuál es el problema o situación que está provocando esta emoción?</p> <p>cuando mi mamá me aburre el control de la tele y me golpea y salta del cuarto</p>	<p>cuando se perdió mi tortuga y cuando casi se muere rodando por la escaleras desde el tercer piso.</p>	<p>cuando se perdió mi perro, conejo y linceo.</p>
 <p>Expresar las emociones</p>	<p>¿Qué puedo hacer? Busco alternativas: (Tomo conciencia de la variedad de formas saludables de expresar mis emociones. Y así puedo solucionar la situación o conseguir un objetivo sin molestar ni lastimar a los demás).</p> <p>Jordana dice que no me quite y no lo permite y si lo siga haciendo le digo a mi papá o mamá</p>	<p>Regina la llevo al veterinario para ver si no estará muerta.</p>	<p>Rocio buscarlo y buscarlo.</p>

Ejercicio del semáforo emocional

Semáforo emocional para niños:

	Ana S.	Dany	Ximena, Ana Sofía & Dany
 <p>Identifico mi emoción</p>	<p>¿Qué emoción experimentaste? Descríbela</p> <p>Enojo</p>	<p>Enojo</p>	<p>Enojo</p>
 <p>Detenerse a reflexionar</p>	<p>¿Cuál es el problema o situación que está provocando esta emoción?</p> <p>Ana S. Cuando mi hermano aburre mis cosas por las escaleras.</p>	<p>Dany Cuando el móvil de mi mamá se pone pesado y dice sí el doctor quieren darme mejor dosis de misida.</p>	<p>Ximena Cuando mis hermanos me molestan</p>
 <p>Expresar las emociones</p>	<p>¿Qué puedo hacer? Busco alternativas: (Tomo conciencia de la variedad de formas saludables de expresar mis emociones. Y así puedo solucionar la situación o conseguir un objetivo sin molestar ni lastimar a los demás).</p> <p>Ana S. Parar la situación y decirle ¡No!</p>	<p>Dany Ignorarlo</p>	<p>Ximena No lo digo en y les digo ¡No!</p>

Ejercicio del semáforo emocional

Apéndice I: Tablas de análisis de categorías

Entrevistas

Entrevista 1, Directora general del plantel		Categoría tentativa
Códigos	Pregunta / Respuesta	
	P1: ¿Ud considera que por medio de mi proyecto de tesis orientado a la IE se pueda apoyar a algún grupo en particular?	
IE	R1: sí, creo que el grupo de tercero de primaria, es un grupo que últimamente me han reportado con algunas dificultades, y aunque son de relación, yo considero que la Inteligencia Emocional puede enriquecerlos mucho y puede apoyar a cambiar la dinámica del salón.	
	P2: ¿Podría explicarme con más detalle a que dificultades se refiere?	
Rechazo de niños y niñas	R2: Sí, me han reportado que no se llevan bien entre ellos y por lo tanto relegan mucho a algunas niñas y niños, la coordinadora y las docentes han trabajado con el grupo y no se resuelve del todo la situación, sé que por otro lado el grupo está pasando por situaciones complicadas como algunos casos en particular de cada niño además del cambio de docente, aunque esto último no me queda claro si tendría que redundar en sus relaciones, creo que ya venían mal. Y lo de las situaciones particulares, esto si puede estar influyendo, porque tenemos niños con dificultades emocionales y el resto del grupo en ocasiones no se muestra tolerante con ellos. Bueno, sé que con un niño si, entonces esperarías que con todos, pero no.	Exclusión de los compañeros
	P3: ¿qué esperarías ud. que resultara del proyecto?	
Respeto	R3: que en tanto que los niños hablen de lo que sienten, pueden darse cuenta de que los otros niños también sienten, y puedan ser más empáticos. Además no espero que todos sean amigos, sino que puedan ser buenos compañeros y respeten sus diferencias y no se molesten entre ellos ni tengan actitudes o conductas donde relegan y separan a los niños y niñas diferentes. Somos una escuela que promulgamos el respeto a las diferencias y la tolerancia entre las diferentes formas de ser, creer, que trabajamos con el currículo social.	Rechazo de compañeros

Codificación de la entrevista 1

Entrevista 2, coordinadora de primaria		Categoría tentativa
Códigos	P-Pregunta / R-Respuesta	
	P1: Cuál es la situación que observa en el salón de clases que considera requiere atención	
E a niñas	R1: Yo creo que la mayor dificultad es que no aceptan a algunos compañeros que son diferentes y los tratan mal o los aíslan. Por ejemplo hay dos niñas que no son aceptadas ni integradas y un niño al que apartan mucho y sólo es un poco inquieto. Y	Rechazo a compañeros
E a niño	de las niñas, pues una de ellas como que si es diferente, se porta diferente a sus compañeras, pero eso no es el punto, sino creo que si los niños aceptaran las diferencias de los demás podrían convivir mejor. Y la otra niña lo que tiene es que cuando ingreso si molestaba mucho a sus compañeros, pero ya cambio bastante y está recibiendo apoyo para mejorar sus relaciones, sin embargo no la integran al grupo.	
	P2: ...algunos niños presentan más dificultad para establecer relaciones con sus compañeros	
E a niñas	R2: Si, estas dos niñas una es como un poco más grande pero no mucho, simplemente es diferente y no la incorporan, bueno como te decía antes ella hacia cosas que molestaban a sus compañeros, pero ha cambiado y se controla más pero de todas formas no terminan de aceptarla y la molestan, y la otra es más rara, hace cosas para llamar la atención y para integrarse y uno como adulto siente que no es	Rechazo a niños. Esfuerzo por integrarse
Niña # 20	adecuado pero ella dice que así le gusta jugar.	
	P3: Considera que los niños pueden identificar sus emociones	

	R3: Si, si hay varios que pueden, yo creo que si se dan cuenta de lo que están sintiendo, pero hay otros que no.	Identifican emoción
	P4: Puede ejemplificarlo	
	R4: Bueno, en los saludos que hacen en la mañana y en las asambleas o en filosofía, que se presta para hablar, escuchas que si te dicen algunos lo que sienten, pero si están los otros niños que aunque les invites y les ejemplifiques no dicen cómo se sienten y que dan respuestas que ni al caso.	Identifican emoción Expresión emocional
	P5: Considera que los niños pueden hablar fácilmente de lo que sienten	
	R5: Algunos... pocos, otros no.	
	P6: Puede brindar ejemplos	
Exp. mas enojo	R6: Por ejemplo en filosofía si son reflexivos, o en las asambleas cuando hay un problema y te dicen cómo se sienten o cómo se sintieron cuando alguien hizo algo que los molesto y si te dicen: mal, o triste, o enojado. En conclusión podría ser que en privado o cuando el ambiente es propicio dentro del salón, pero espontáneamente no lo hacen frente al grupo, puede ser que alguno o alguna de las niñas en privado si se acercan al docente o a mí y me platican algo que sucedió y que entonces les preguntamos cómo te sientes y responden.	Expresión emocional
	P7: Ha observado que los niños pueden identificar lo que sienten sus compañeros:	
	R7: Si, sobre todo algunos, más las niñas, aunque hay algún niño que si es atento y yo agregaría que sensible en el sentido que se da cuenta de los demás.	Id emoción en el otro
	P8: Recuerda alguna situación que lo ejemplifique:	
	R8: Si, pues lo mismo, en las asambleas cuando se resuelve alguna situación del grupo y se les pregunta si saben que creen que sintió el otro.	Id emoción en el otro
	P9: Considera que los niños pueden hablar de lo que sienten sus compañeros	
	R9: Algunos	
	P10: Ejemplos	
	R10: el niño con número de lista 13 si te puede decir que cree que sintió el otro, también algunas niñas como 7, 21 y otras, ellas si hablan de lo que sienten o de lo que creen que siente el otro.	Id expresan la emoción del otro
	P11: Algo que le gustaría agregar	
	R11: Pues que aunque se han dado problemas, es un grupo reflexivo y que si los motiva o llamas si están dispuestos a ayudar, aunque haya alguno o algunos niños que no, en general la mayoría del grupo sí. También están académicamente bien, yo diría que altos. Y tienen sus momentos empáticos, también son inquietos, por lo que no puedes dejar tiempos muertos.	Académicamente bien

Codificación de la entrevista 2

Entrevista 3, docente A		Categoría tentativa
Códigos	Pregunta / Respuesta	
	P1: Cuál es la situación que observa en el salón de clases que considera requiere atención	
	R1: Los niños no aceptan las diferencias de gustos, falta integración entre los niños, por ejemplo hay niños que hacen cosas por ser aceptados, pero como que tienen miedo a que no los aprueben.	Rechazo de compañeros
	P2: ... algunos niños presentan más dificultad para establecer relaciones con sus compañeros	
E niñas y niños	R2: Sí, hay principalmente dos niñas (20 y 22) y un niño (4) que no logran incorporarse al grupo. Aunque igual y podríamos decir que también hay otros dos o tres niños (6 y 12 y quizá 5) a los que no aceptan bien, pero bueno, se juntan entre ellos y por eso no están totalmente aislados. E igual otra niña (14), pero a ella creo que no la rechazan sino sólo no la juntan mucho y no la vemos sola tan seguido en el receso.	Exclusión
	P3: Considera que los niños pueden identificar sus emociones	

	R3: Sí, hay algunos que sí, porque después hablan de lo que sienten, y también se han acercado a hablar del miedo que sienten a que los demás los señalen, pero sólo con nosotras, no enfrente del grupo.	Identifica Expresión emocional
	P4: Puede ejemplificarlo	
	R4: Cuando están en asamblea algunos si dicen cómo se sienten, por ejemplo enojados porque sucedió algo, o que no les gusta que alguien haga o diga algo y hacen peticiones al grupo, pero no todos. O también los vemos enfadados o contentos y a veces saben que están así, aunque puede ser que a veces no sepan que están sintiendo y sólo andan como enojados.	Identificar emociones Expresión emocional
	P5: Considera que los niños pueden hablar fácilmente de lo que sienten	
	R5: No todos los niños, algunos y dependiendo del momento, por ejemplo en las asambleas. Pero no creo que digan todo lo que sienten, por ejemplo casi nunca dice que están tristes o que les dolió lo que les sucedió, como que sólo si es algo que les molesto.	¿?Poca expresión emocional sólo enojo
	P6: Puede brindar ejemplos	
Niño 4	R6: Hay un niño que si dice constantemente cómo se siente (triste y preocupado) porque su mamá está enferma, entonces en el saludo o cuando tiene oportunidad habla mucho de eso. Pero sólo él, los demás sólo si es algo de enojo o que los molestan, pero no todos, creo que sólo los que se sienten seguros dentro del gpo.	Identifica emoción Expresión emocional
	P7: Ha observado que los niños pueden identificar lo que sienten sus compañeros:	
	R7: Mmmm, bueno algunos sí.	
	P8: Recuerda alguna situación que lo ejemplifique:	
	R8: Pues cuando ha habido algún problema en el grupo y hablamos con los niños y entonces les preguntamos que cómo se sienten y que cómo creen que siente la otra niña, entonces si dicen que enojada o triste o molesta. Pero solo algunos.	Id emoción en el otro
	P9: Considera que los niños pueden hablar de lo que sienten sus compañeros	
	R9: Algunos niños y sólo a veces y también las niñas.	
	P10: Ejemplos	
	R10: Sí, como te decía, en las asambleas o cuando ha habido un problema y hablamos con los niños, y ellos logran decir como creen que se sintió el otro.	Id emoción en el otro
	P11: Algo que le gustaría agregar	
Identif. Emocio nal neg.	R11: Pues que hay algunos niños que si tienen más dificultades que otros, y que molestan más a sus compañeros, inclusive hay un niño que cuando otro esta triste o enojado o algo así, va y lo pica más, les dice algo que los molesta en vez de guardar silencio y ya. O que se hacen los payasos o hay uno que es muy poco tolerante a los compañeros y cuando hablan los interrumpe; y otro que como que no tiene tolerancia a la frustración, y se desespera muy fácil entonces eso hace más difícil la situación en el salón.	Identifica emoción del otro (no positivo)
	P12: A qué se refiere con cuando menciona que los niños no se aceptan entre ellos	
Ex de niñas	R12: Sí, hay dos niñas que son constantemente relegadas o rechazadas, que las otras niñas del salón no juegan con ellas, bueno ni los niños, y entonces parece que ellas hicieran cosas para llamar la atención de los niños y ser aceptadas, sobre todo una de ellas.	Rechazo entre compañer os

Codificación de la entrevista 3

Entrevista 4, docente B		Categoría tentativa
Códigos	Pregunta / Respuesta	
	P1: Cuál es la situación que observa en el salón de clases que considera requiere atención	
	R1: Como que algunos niños tienen miedo a que los demás no los acepten y hacen cosas para ser aceptados. O no hablan porque los demás digan algo de ellos	Miedo a rechazo
	P2: ...algunos niños presentan más dificultad para establecer relaciones con sus compañeros	
Ex de niñas	R2: Sí, sobre todo dos niñas y uno o dos niños o bueno quizá tres, estoy recordando a alguien más.	Exclusión compañero
	P3: Considera que los niños pueden identificar sus emociones	
	R3: Sí, quizá no todos, pero algunos si, se ve en sus caras o en su comportamiento y además a veces lo dicen, lo que sienten, pero no creo que lo digan en el momento, sino después.	Identificación y expresión
	P4: Puede ejemplificarlo	
	R4: Como una niña que dijo que no hablaba porque se siente humillada, u otro niño que su mamá está enferma y continuamente dice que se siente preocupado o triste. Y nosotros los vemos contentos o enojados o tristes o cansados.	Expresión emocional
	P5: Considera que los niños pueden hablar fácilmente de lo que sienten	
	R5: Sí, aunque quizá no todos, sólo algunos, yo creo que son los que si se llevan bien o que tienen un grupo en el salón, ellos hablan más.	
	P6: Puede brindar ejemplos	
	R6: Si, como los niños que tienen un grupo de amigos, más algunas niñas. Y cuando hacen peticiones en las asambleas.	
	P7: Ha observado que los niños pueden identificar lo que sienten sus compañeros:	
	R7: Yo creo que algunos si se dan cuenta.	
	P8: Recuerda alguna situación que lo ejemplifique:	
	R8: Cuando les preguntamos si imaginan cómo se siente el otro, entonces responden y dicen algún sentimiento que creen que siente el otro niño, y además yo creo que si es acertado, es decir que si es más o menos lo que sintió el compañero.	Identifican emoción en el otro
	P9: Considera que los niños pueden hablar de lo que sienten sus compañeros	
	R9: Sólo a veces, o como que si se dan cuenta de que el otro está bien o que está triste, pero no lo dicen.	
	P10: Ejemplos	
	R10: Hay un niño que como que no se da cuenta de que esta lastimando con sus comentarios, o si se da cuenta no lo parece y continúa molestando hasta que le llamamos la atención. Entonces así como él, pues no, pero hay otras niñas que si son más sensibles y pues yo creo que si hablan o han hablado de lo que sienten los compañeros.	
	P11: Algo que le gustaría agregar	
	R11: Pues que si necesitan aceptar que todos son diferentes y que no deben molestarlos o excluirlos y dejarlos afuera de ellos porque les gustan otras cosas. Las niñas que dejan fuera de sus juegos pues como que no se sienten bien.	Rechazo de compañeros
Ex de niñas	P12: A qué se refiere con cuando menciona que los niños no se aceptan entre ellos	
	R12: si, como las dos niñas que no integran en sus juegos, no las invitan al contrario, como cuando ella (niña 20) se comportaba como perrito para llamar la atención de las niñas y que jugaran con ella. O la otra niña (22) que ya casi no interactúa porque como que no se siente segura hablando frente al grupo porque la critican, entonces casi no participa, bueno solo cuando le haces una pregunta directamente a ella.	Rechazo de compañeros
Ex de niño	Y también está el niño (16) que no se lleva casi con nadie de los niños y dejan fuera de sus juegos.	

Codificación de la entrevista 4

Observaciones

Descripción de la conducta	Observaciones realizadas	Codificación
El niñ@ identifica que está sintiendo una emoción	Un niño levanta la voz entusiasmado de encontrar una respuesta al ejercicio. Otro lo imita al encontrar otra respuesta Otro niño se mostraba renuente a pasar al frente. Un grupo de niñas no responden a los comentarios de una niña.	Identificación emocional Identificación de enojo o molestia
El niñ@ identifica qué emoción está sintiendo	No se pudo observar, no se dio la oportunidad de que verbalizaran lo que sentían para valorar si identificaba el tipo de emoción.	
El niñ@ nombra su emoción	No se dio la oportunidad durante el periodo de observación de que hablaran de sus emociones	
El niñ@ identifica las emociones de los compañeros	Cuando el niño levanta la voz entusiasmado su compañero cambia su expresión facial a curiosidad.	Identifica emociones en el otro
El niñ@ nombra la emoción del compañero	No fue posible observarlo	
Expresa sus emociones (habla de lo que está sintiendo)	No fue posible observarlo	
Escucha la expresión de las emociones de los demás	No fue posible observarlo	
Otras conductas	Observaciones	Codificación
Conducta de acercamiento a sus compañeros	Una niña deja su lugar y se acerca a algunos compañeros y observa que hacen, se sienta cerca de ellos, les comenta algo, les señala su trabajo, ellos no responden, ella se va con otros compañeros repitiendo la conducta (acercarse, observar, comentar y retirarse).	Identifica que no interactúan con ella y se retira
Comentarios “fuera de lugar”	En momentos no adecuados un niño realiza un comentario que lastima a un compañero, las maestras intervienen pidiéndole que guarde silencio.	
Una niña trabaja sola	Una niña se encuentra trabajando sola a pesar de que la actividad la pueden realizar en diadas, ella trabaja sola.	Rechazo de compañeros
Conductas de acercamiento	Un niño busca a otro para trabajar, otro también se acerca a un niño para trabajar y platicar, una niña hace lo mismo con respecto a otra compañera.	
Conductas de alejamiento	Cuando una niña se acerca a platicar o comentar algo a algunos niños, ellos no le responden y la conducta de ellos es como de no observarla.	Rechazo de compañeros

Codificación de la observación en el aula previa a la intervención

#	Actividad	Observaciones	Codificación
1ª sesión	Saludo	La mitad de los niños del salón saludaron diciendo un estado corporal (cansado, desvelado, hambriento, con sueño...) en lugar de una emoción (feliz, triste, enojado, sorprendido o asustado), y cuando se esperaba que respondieran alegría dijeron contento.	Algunos identifican emoción
	Desarrollo de la actividad	Una niña (22) llegó unos segundos después a sentarse y no encontró lugar, cuando se les indicó a los niños que se recorrieran un poco para dejarle espacio nadie se movió voluntariamente; las docentes tuvieron que indicar específicamente a los niños que era oportuno mover. Cuando tenían que mencionar la emoción del cuento, los que respondieron (seis niños) mencionaban acertadamente de qué emoción se trataba: miedo, sorpresa, alegría. El resto de los niños no quiso participar.	Exclusión de compañeros Algunos reconocimiento de emoción en el otro
2ª sesión	Saludo	En el saludo los niños continuaban mencionando un estado corporal en lugar de una emoción, con menos frecuencia que la sesión anterior (7 niños). Dieciséis niños identificaron una emoción que sentían en ese momento y la mencionaron, aunque uno de ellos la dijo en forma de pregunta: ¿feliz?	Algunos identifican emoción
	Desarrollo de la actividad	Previo al saludo, cuando se sentaban en círculo, una niña (20) intentó ubicarse cerca de otras niñas pero no había espacio suficiente y las niñas no se recorrieron, la niña tuvo que buscar otro lugar. Durante la clasificación de emociones aproximadamente el 60% de los niños mencionó acertadamente a que grupo correspondía cada emoción, el resto del grupo requirió ayuda al inicio y después logró hacerlo con excepción de tres niños.	Exclusión de compañeros Identifican emoción. Expresión emocional
3ª sesión	Saludo	En el saludo los niños mencionaron menos estados corporales (6) y más niños dijeron una emoción (19).	Identifican emoción
	Desarrollo de la actividad	Cuando buscaban lugar para sentarse una niña (20) y un niño (14) se quedaron fuera del círculo, se tuvo que indicar a otros niños que se recorrieran para que dejaran espacio suficiente para que ellos se sentaran. En el ejercicio, cuando representaron ira, 18 niños reconocieron la emoción. En el de miedo ocho, el resto mencionaron que no les daba miedo la situación representada. En tristeza 20 niños asociaron la situación con la emoción, cinco dijeron que no sentían tristeza si fallecía un abuelo. Y en alegría 17 niños compartieron la emoción.	Exclusión de compañeros identificación emocional, expresión emocional y reconocimiento en el otro
4ª sesión	Saludo	Durante el saludo un niño mencionó una palabra ajena a emoción, el resto de los niños pudo identificar su emoción y decir de cuál se trataba.	Identifican emoción
	Desarrollo de la actividad	En la actividad todos los niños indicaron que emoción les despertaban diferentes situaciones. Aproximadamente la mitad indicaba con velocidad la emoción y la otra mitad titubeaba un poco y tardaba en señalarla. El 80% de ellos respondían con la emoción que se esperaba como respuesta mientras que el restante 20% solía diferir.	identificación emocional expresión emocional

Codificación de las observaciones realizadas durante el taller de IE (1ª parte)

#	Actividad	Observaciones	Codificación
5ª sesión	Saludo	<p>En el saludo todos los niños que asistieron identificaron la emoción que sentían y la expresaron.</p> <p>Los niños se agruparon en triadas para realizar la actividad, las niñas se reunieron velozmente dejando fuera a las dos niñas (20 y 22), se tuvo que reacomodar a los equipo para que todos quedaran integrados.</p>	<p>Identificar y Expresión emocional</p> <p>Exclusión de compañeros</p>
	Desarrollo de la actividad	<p>En la siguiente actividad plástica el 77% trabajo sin dificultad, plasmando la emoción congruentemente. Y al 23% le tomo más tiempo iniciar, encontrar las respuestas y plasmarlas. A la niña (20) no la incorporaron completamente, las ideas que ofrecía al trabajo no las tomaban en cuenta con mucho agrado y ella terminó plasmando su dibujo en una esquina de la cartulina, y al final, cuando tenían que poner su nombre una niña puso el nombre de todo el equipo excepto el de esta niña, porque ella no quería y lo escribió por si sola y con otro color.</p> <p>Una triada de niños trabajo armónicamente coordinados, entre ellos comentaban los acuerdos y socializaban las emociones, por ejemplo un niño comento “si mi hermano hiciera eso yo también me enojaría”.</p> <p>En una triada de niñas se observó comportamientos similares, puesta en común, llegar a acuerdos y comentarios de aprobación, ejemplo, una niña le menciona a otra cuando termino de contar sobre su mascota “también yo me puse triste”.</p>	<p>Identificar y expresión emocional</p> <p>Rechazo de compañera</p> <p>Expresión emocional</p> <p>Identifican emoción en el otro</p>
	Saludo	<p>El saludo fue diferente a petición de los niños, por lo que no se pudo contabilizar el número de niños que identificaban su emoción. Durante el saludo se observó a los niños sonrientes y con disposición a iniciar la actividad (comentaban, ¿qué vamos a hacer hoy?)</p>	<p>Expresión emocional por medio del cuerpo</p> <p>Exclusión de compañeros</p>
6ª sesión	Desarrollo de la actividad	<p>En la elección de las triadas para trabajar, quedaron un niño (14) y una niña (20) fuera, se les ofreció que trabajaran juntos y aceptaron con un poco de renuencia, se sentaron alejado el uno del otro, concluyeron su trabajo pero se percibía descontento por trabajar juntos.</p> <p>En la actividad el 88.8% de los niños encontró fácilmente una emoción con la que trabajar y las opciones de respuesta diferentes que se les pedían para expresar y manejar su emoción. Al restante 11.2% le tomo más tiempo y al inicio imitaron un poco el trabajo de sus compañeros de equipo, pero después pudieron continuar solos.</p>	<p>Identificar y expresión emocional</p>
7ª sesión	Saludo	<p>En el saludo se encontraban sonrientes.</p> <p>Durante la lectura del cuento de despedida estuvieron atentos, y respondían cuando se les planteaban preguntas. La mayoría de los niños levantaba la mano pidiendo exponer su opinión (19 niños) sobre la emoción del protagonista, se les brindó la palabra a diez de ellos y todos acertaron en las emociones.</p>	<p>Expresión</p> <p>Identifican emoción en el otro y expresión emocional</p>
	Desarrollo de la actividad	<p>En el ejercicio todos respondieron con actitud favorable (concentrados, cierta velocidad y los que tenían dudas preguntaban y continuaban trabajando).</p> <p>Al despedir el taller, todos los niños agradecieron la experiencia y algunos comentaron que les había gustado mucho y que habían aprendido sobre sus emociones (“yo aprendí cuántas emociones hay”, “me gustaron mucho los cuentos”, “aprendí que nos podemos sonrojar por muchas razones”, “y que se te pone la piel de gallina por varias cosas, no sólo por frio”, “yo aprendí que es mejor hablar”, “que estar cansado no es una emoción”, “ni desvelado”, “a mí me gusto recortar de las revistas dibujos de emociones)</p>	<p>Identifican emoción</p> <p>Expresión emocional</p>

Codificación de las observaciones realizadas durante el taller de IE (2ª parte)

Apéndice K: Carta de consentimiento

Morelia, Mich. a 23 de abril del 2013

María del Consuelo Valenzuela Plaza
Directora del Centro Educativo Morelia
Presente

Por medio de la presente quiero solicitar su apoyo para realizar mi proyecto de tesis de la maestría en educación en sus instalaciones.

Como alumna de la Universidad Virtual (UV) del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y para acceder a la titulación, debemos efectuar una investigación relacionada con nuestro campo de estudio, por tal motivo me permito acudir a usted solicitando me conceda la oportunidad de realizar mi proyecto con el grupo de alumnos de tercero de primaria de la institución que usted representa.

El proyecto versa sobre aspectos de la Inteligencia Emocional, el objetivo es interactuar con los alumnos para detectar sus necesidades en esta área y poder así plantear acciones que conlleven a la ampliación de esta inteligencia con la finalidad de contribuir a su desarrollo integral; el periodo para realizarlo sería a partir de su autorización y hasta concluir el ciclo escolar 2012-2013.

Por mi parte, además de realizar acciones concretas con los alumnos, ofrezco también retroalimentar a los niños y a sus docentes a partir de los resultados del proyecto.

Agradeciendo de antemano una respuesta favorable, me despido y quedo para cualquier aclaración.

Alejandra Acevedo Zavala

Alumna UV del ITESM

Recibí y acepto
María
25/IV/2013

CENTRO EDUCATIVO MORELIA
PRIMARIA 18PR0206V
MORELIA, MICHOACÁN

Apéndice L: Currículum Vitae

Alejandra Acevedo Zavala

Originaria de la ciudad de México, Alejandra Acevedo Zavala realizó estudios profesionales en psicología en la Universidad Latina de América en Morelia, Michoacán México. La investigación titulada Implementación de estrategias emocionales para estimular el desarrollo de la Inteligencia Emocional en niños escolares es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Educación con Acentuación en Desarrollo Cognitivo.

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, en el campo de la docencia en educación media superior y superior en las áreas de desarrollo humano como son el desarrollo infantil y del adolescente desde hace 10 años. Asimismo ha colaborado como tutora en diversas instituciones y formando parte de los equipos de psicopedagogía en escuelas de educación básica (primaria y secundaria), educación media superior y superior.

Actualmente funge como docente de la Universidad Latina de América y persigue la superación profesional a través de la capacitación continua que la ha llevado a cursar dos diplomados, talleres y la asistencia a congresos en las áreas de docencia, evaluación (de la personalidad, en orientación vocacional, trastornos escolares), psicometría y duelo.